O Legado Educacional do Século XX no Brasil

Dermeval Saviani
Jane Soares de Almeida
Rosa Fátima de Souza
Vera Teresa Valdemarin

2ª Edição

AUTORES ASSOCIADOS

Um livro intitulado *O legado educacional do século XX no Brasil* remete o leitor, certamente, à idéia de balanço. Tomados como questões significativas para a compreensão do século há pouco terminado, a feminização do magistério, os grupos escolares, os métodos de ensino e a política educacional permitem analisar e discutir um amplo leque de realizações entrelaçadas que percorrem as diretrizes mais abrangentes e suas derivações para a prática pedagógica.

É um livro que dialoga com a pesquisa educacional produzida no país, remetendo para outras leituras e, principalmente, estabelecendo alguns marcos importantes já conquistados e apontando perspectivas a serem enfrentadas pela educação brasileira.

O balanço aqui realizado, portanto, é aberto, pois aborda o passado como a origem de realizações e projetos ainda em andamento. Acredita-se que sua leitura possa situar os leitores, alunos e professores da área de educação num quadro de referências a partir do qual estudos mais pontuais ganhem compreensão e prosseguimento.

Vera Teresa Valdemarin

O Legado Educacional do Século XX no Brasil

O Legado Educacional do Século XX no Brasil

Dermeval Saviani
Jane Soares de Almeida
Rosa Fátima de Souza
Vera Teresa Valdemarin

2ª Edição

Coleção Educação Contemporânea

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Saviani, Dermeval, 1944 –
O legado educacional do século XX no Brasil / Dermeval Saviani... [et al.]. – 2. ed. – Campinas, SP : Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea)

Outros autores: Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza, Vera Teresa Valdemarin
Bibliografia
ISBN 85-7496-105-1

1. Educação – Brasil – História – Século 20 I. Saviani, Dermeval. II. Almeida, Jane Soares de. III. Souza, Rosa Fátima de. IV. Valdemarin, Vera Teresa.

04-5657 CDD–370.9810904

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação : História : Século 20	370.9810904
2. Educação : História : Brasil : Século 20	370.9810904
3. Século 20 : Educação : Brasil : História	370.9810904

1ª Edição — outubro de 2004
Impresso no Brasil – maio de 2006

Sumário

PREFÁCIO À 2ª EDIÇÃO

Em pouco mais de um ano esgotou-se a primeira edição. Sentimo-nos gratificados com a boa acolhida que este livro encontrou junto aos leitores. Tal fato, por auspicioso, nos anima ainda mais a levar a cabo o projeto de relançamento de *O legado educacional do século XIX*, obra que, pela iniciativa de Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza e Vera Teresa Valdemarin, foi objeto de uma edição experimental, em 1998, e se encontra inteiramente esgotada. A experiência bem-sucedida na produção e no lançamento, pela Editora Autores Associados, de *O legado educacional do século XX no Brasil* aliada à procura, por parte dos leitores, da obra homônima relativa ao século XIX nos estimularam a preparar a publicação, também pela Editora Autores Associados, do legado educacional do século XIX. Essa nova edição, na verdade a primeira em termos propriamente editoriais, pois a anterior teve caráter experimental sem o respaldo de uma editora, será revista e ampliada. Contará com um novo texto de autoria de Dermeval Saviani, com o que se restabelecerá, também para o caso do século XIX, a equipe responsável pela autoria do legado do século XX.

Nesta oportunidade queremos agradecer o apoio dos leitores e expressar nossa satisfação ao vermos realizada a expectati-

va registrada ao final do prefácio à primeira edição deste *Legado educacional do século XX no Brasil*. De fato esta obra se revelou um instrumento bastante útil para os educadores que nele encontraram subsídios valiosos para ampliar sua cultura pedagógica e para a realização de seu trabalho educativo junto aos alunos nas salas de aula.

Dermeval Saviani

Campinas, 22 de fevereiro de 2006

Prefácio

A idade das pessoas conta-se por anos. A idade da História, por séculos. Claro. História não é cronologia. Os historiadores empenham-se em identificar e demarcar períodos, épocas, eras na seqüência dos séculos pela via da análise da substância do processo histórico. Buscam, assim, captar os momentos em que ocorrem transformações estruturais, isto é, a passagem de uma forma a outra na sociedade, na economia, na cultura, na política dos povos estudados. E sabem que esses momentos não coincidem com a passagem de um a outro século. Mas isso não os impede de continuar utilizando a categoria "século" para contar (narrar) os acontecimentos históricos e na contagem da idade da História. Eles contornam a dificuldade flexibilizando a noção de século que aparece, então, qualificado por adjetivos como "longo" ou "breve". Portanto, para os historiadores um século pode durar mais ou menos de cem anos dependendo do modo e do momento como os acontecimentos historicamente decisivos nele são dispostos ou distribuídos.

Podemos, pois, considerar que, assim como a virada do ano na vida das pessoas é ocasião propícia não apenas para comemoração mas também para balanço e avaliação da etapa já vivida, igualmente a virada de século é uma boa oportunidade para um

exame dos resultados atingidos no período histórico correspondente ao século transcorrido, tarefa que representa considerável desafio.

Esse desafio se dispuseram a enfrentar as pesquisadoras Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima de Souza e Vera Teresa Valdemarin. Estimuladas pela bem-sucedida experiência anterior objetivada no livro *O legado educacional do século XIX*, manifestaram o propósito de realizar um trabalho equivalente relativo ao século XX, convidando-me para participar deste projeto.

O presente livro é, pois, continuidade do anterior, alimenta-se da mesma intenção e, por isso, conserva o mesmo título. Jane Soares de Almeida estende para todo o século XX sua análise da feminização do magistério cujos vestígios constituíram um legado do século XIX. Rosa Fátima de Souza desdobra sua análise dos grupos escolares cujas origens haviam sido localizadas no século XIX, examinando as condições de sua efetivação ao longo do século XX. E Vera Teresa Valdemarin aprofunda e amplia sua reflexão metodológica esclarecendo como se deu o deslocamento dos métodos de ensino, materializados no *método intuitivo* que o século XX herdou do século XIX, para os métodos de aprendizagem de matriz deweyana que vieram a prevalecer no transcurso de três quartas partes do último século.

Mas, apesar de muito semelhante, este "legado educacional do século XX" é bastante diferente do "legado educacional do século XIX". E a distinção entre os dois livros não se resume ao acréscimo de um quarto integrante, a quem coube a tarefa de redigir o primeiro capítulo. Há uma clara diferença de perspectiva, ou seja, do lugar a partir do qual a análise é feita.

No livro anterior o olhar projetou-se para o objeto a uma distância de um século. As autoras observaram e analisaram o século XIX postando-se, já, ao final do século XX. Por isso puderam ater-se aos resultados, considerando o legado em sentido próprio, isto é, a herança do século XIX passada para o século XX. Vendo as coisas dessa maneira, não se considerou necessário reconstruir

a trajetória da educação brasileira ao longo de todo o século XIX. Em lugar do processo, o foco voltou-se para o produto, circunscrevendo-se, os três estudos, aos anos finais do referido século.

De forma distinta, no caso deste livro a perspectiva, o lugar de onde procede a análise, é o início do século XXI. Não há, pois, o mesmo recuo, a mesma distância. Nessas circunstâncias, não se pode ter clareza precisa quanto aos resultados, isto é, quanto à herança específica que estaria sendo transferida do século XX para o novo século. A análise, nos quatro estudos que compõem esta obra, incidiu, então, no processo, o que conduziu cada um dos autores a abordar o tema escolhido pela via da reconstituição de sua trajetória ao longo de todo o século XX.

À luz das diferenças detectadas poderíamos, a rigor, dizer que o conteúdo do livro anterior, embora esteja referido ao século XIX, de fato já se encontra inserido no século XX. Aliás, essa conclusão impõe-se de modo especial se nos reportarmos à periodização sugerida no primeiro capítulo, que introduz na análise da história da escola pública no Brasil o conceito de "longo século XX", datando o seu início no ano de 1890. Desse ponto de vista o *método intuitivo*, o surgimento dos grupos escolares assim como a feminização do magistério constituem fenômenos que inauguram o "longo século XX" da educação brasileira. O termo inicial desse "longo século" está identificado e suficientemente dissecado naquele primeiro livro; sua trajetória está reconstituída, em largos traços, neste segundo livro. Quanto ao seu termo final, esta é uma questão que permanece em aberto, pois a conjuntura que estamos vivendo é ainda tributária das circunstâncias que se desenharam na última década dos novecentos.

Agregando-me, pela generosidade das colegas, à equipe que elaborou o conteúdo desta obra, registro que foi extremamente gratificante o processo de realização deste trabalho conjunto, cujo resultado está sendo agora socializado mediante a publicação do presente livro. Nosso intuito foi colocar nas mãos dos leitores uma obra ágil que lhes trouxesse uma visão abrangente e que, ao mes-

mo tempo, lhes chamasse a atenção para alguns dos problemas mais relevantes que marcaram a educação em nosso país no último século. Acreditamos que se trata de um instrumento bastante útil para os educadores e para os professores, de modo geral, que aqui encontrarão valiosos subsídios não apenas para ampliar sua cultura pedagógica mas também para auxiliá-los na realização do trabalho educativo que desenvolvem junto a seus alunos na sala de aula.

Dermeval Saviani

Ribeirão Preto, 21 de maio de 2004

O Legado Educacional do Século XX

Na coletânea de entrevistas do jornal francês *Le Monde* organizada com o tema *A Sociedade*, Fréderic Gaussen (1985) levanta uma interrogação que sintetiza a perplexidade humana perante os males sociais dos quais o século passado foi emblemático: "Como foi que o século XX, que devia ser o Século das Luzes, do progresso científico e econômico, das maiores vitórias da inteligência, pôde se tornar também o tempo das maiores opressões – aquele onde o homem se encontrou despojado em mais alto grau de si mesmo?".

O século XX será, no futuro, lembrado como o período da história da humanidade que representou a era das maiores conquistas tecnológicas que se reverteram num novo *modus vivendi* para parcelas privilegiadas da população e, paradoxalmente, na ausência dessas mesmas conquistas para a maior parte dos seres humanos.

No Brasil, a educação, como direito humano inalienável, decorrente da tese engendrada no núcleo das aspirações republicanas no século XIX como panacéia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso, ainda está no estatuto utópico da democratização e universalização do conhecimento. A escola,

onde a educação deve ser ministrada formalmente, atuando como poderoso auxiliar na edificação da cultura e do conhecimento sem barreiras para todos, continua um sonho distante para os segmentos de baixa renda, principalmente o ensino superior. O sonho liberal republicano esfacelou-se na voragem do capitalismo, e não há sistema escolar que consiga aplainar as diferenças de classe e diminuir a margem entre a riqueza e a pobreza, embora já esteja claro no campo educacional qual seja o caminho a seguir no compromisso da educação para a igualdade. Porém, o século XX não conseguiu encerrar esses paradoxos, e o mundo segue contraditório entre a utopia perdida e a crueza da realidade, derrubados os últimos baluartes geográficos das ilusões igualitárias.

O projeto pedagógico que deveria ser o *sonho possível* se mantém nos mesmos patamares dos últimos duzentos anos, revelando a crise do Estado e seu desinteresse pelas prioridades sociais, mesmo com as resistências que, por sua vez, ecoam afônicas perante a avalanche do lucro fácil e a desvalorização da vida humana.

No findar do século XIX, os arautos do liberalismo haviam anunciado a equalização de oportunidades com a promessa da libertação humana que se havia plantado nas trilhas da instrução. Na onda propagandística, os republicanos, reatualizando a plataforma de um regime político que se desejava sólido e progressista, anunciaram nos tempos em devir a concretização de um projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica, consolidando a política social da burguesia, enquanto levantavam as flâmulas de uma educação que, sob o signo da democracia, teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais.

O século XX foi o legítimo herdeiro dessa crença, e os defensores da educação pública adotariam, inclusive, o discurso da legitimidade do saber perante uma sociedade desigual. No entanto, o acirramento das contradições sociais e políticas, construindo um cenário para as desigualdades, das quais o século passado foi portador, fez deste o emblema de uma nova ordem mundial. A re-

construção do pacto social que se havia anunciado no século XVIII com a Revolução Francesa e iluminado os ideais republicanos, ao longo do século XX foi esmaecida perante um acelerado progresso tecnológico e, paradoxalmente, pela ruptura das utopias equalizadoras. Conseqüentemente, cairiam por terra as teorias emancipatórias pela via educacional quando as teses liberais se confrontaram com a ilegitimidade do discurso gestado na República. Ilegitimidade edificada sobre o pantanoso terreno da desigualdade, da opressão, da desumanização, apanágios emblemáticos que percorreram o século XX em toda sua história.

É sobre essas reflexões que se debruçam os autores desta coletânea, voltada para a análise educacional do século passado e o legado do qual somos herdeiros: um sistema educacional que, apesar da reconhecida importância no mundo social, ainda não conseguiu se alicerçar eficazmente. As cinzas das ilusões do liberalismo se esboroaram perante a voragem do capital e a desigualdade nunca fez tantas vítimas. Mesmo reconhecendo essas dificuldades no campo educacional, os autores também compartilham unanimemente a crença em uma escola que, na labiríntica entropia universal, característica dos tempos que correm, ainda se configura como um dos derradeiros baluartes da esperança de um povo, seja este pertencente a qualquer nação, como parte de um mundo globalizado que nunca mostrou tantas similitudes humanas perante os inconsúteis abismos sociais.

Como toda produção intelectual, este volume tem uma história. A publicação anterior, *O legado educacional do século XIX* (1998), foi fruto do trabalho de equipe de três pesquisadoras que se dedicaram, a partir da história da educação brasileira, a realizar uma incursão ao século que nos legou a crença no inefável poder da escolarização e que teve seu ápice com o advento da República. Publicado o livro, entreteceu-se o desejo da sua continuidade com a participação de um dos mais reconhecidos expoentes da educação brasileira atual. Desta vez, foi uma história feita a oito mãos: Dermeval Saviani, Jane Soares de Almeida, Rosa Fátima

de Souza e Vera Teresa Valdemarin. Autores cujas preocupações se situam em desvendar o passado histórico e lhe atribuir interpretação, construindo assim uma tessitura que em alguns pontos se esgarça, resultado dos reconhecidos problemas historiográficos, em outros se estampa claramente e permite a visão lúcida de tempos vividos e reinterpretados.

Nos meses em que planejaram o livro que, necessariamente, seria denominado *O legado educacional do século XX*, os autores debateram-se com a tão familiar angústia de concentrar em algumas páginas a hermenêutica da história da educação de um século, que não fosse apenas factual. Havia que delimitar espaços e fazer escolhas. São essas escolhas, como possibilidade humana, que permeiam as páginas deste livro e que comprovam que os fatos históricos e sua interpretação nunca são somente meras coincidências.

Como capítulo inicial, denominado "O legado educacional do 'longo século XX' brasileiro", Dermeval Saviani demonstra que no caso brasileiro, as transformações mais decisivas nos planos econômico, político, social, cultural e educacional se situam nas duas décadas finais do século XIX. Aborda, assim, o problema sempre recorrente da periodização, um "[...] dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o historiador enfrenta [...] (p. 15)". Nessa perspectiva, propõe uma periodização preliminar da história da escola pública no Brasil em duas etapas. A primeira, definida como antecedentes, compreenderia três períodos: o primeiro, de 1549 a 1759, refere-se à escola pública religiosa, cujo principal expoente foram os jesuítas; o segundo período compreenderia de 1759 a 1827, quando se instituíram as aulas régias, decorrentes da reforma pombalina, e uma "[...] primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas [...] (p. 20)" e o terceiro, abrangendo de 1827 a 1890, representado pelas tentativas de se organizar a educação sob a chancela do Estado, no caso, o governo imperial e o das províncias.

A segunda etapa referida pelo autor seria iniciada em 1890, com a implantação dos grupos escolares, o que corresponderia à gênese histórica da escola pública propriamente dita. Essa etapa, por sua vez, divide-se em três períodos: o primeiro, que vai de 1890 a 1931, corresponde à implantação progressiva nos estados das escolas primárias graduadas, mais a formação de professores pelas escolas normais. O segundo período, abrangendo de 1931 a 1961, é representado pela regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando o ideário pedagógico renovador, através da reforma Francisco Campos, aprofundada pela reforma Capanema que culminaria na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/61. Como terceiro período, o autor estabelece como marco inicial essa lei e marco final, em 1996, a promulgação da Lei n. 9.394/96, atualmente em vigor no panorama educacional do país.

A partir dessa nova periodização, possuidora da principal característica de conceber uma historiografia interna ao objeto estudado, Saviani realiza um profícuo itinerário pela educação escolar brasileira, apontando suas mazelas e dificuldades, imbuído de uma crítica articulada e coerente com o pensamento pedagógico nacional, sem deixar de apontar que o "longo século XX" brasileiro deixou como legado para a educação escolar o equilíbrio dialético entre o positivo e o negativo, o que pode apontar caminhos para os tempos em devir.

No segundo capítulo, "Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX", Jane Soares de Almeida retoma a questão da docência que se profissionaliza e se feminiza com o ingresso maciço das mulheres no ensino primário, fenômeno que se pode observar ainda nos tempos atuais. Para a autora, o magistério foi desde o princípio uma profissão ideologizada como dever sagrado e missão feminina por incorporar os atributos de maternagem e cuidado, dos quais as mulheres eram portadoras.

> A feminização do magistério, que dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República. Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências [pp. 61-62].

Em "Lições da escola primária", Rosa Fátima de Souza apresenta uma valiosa e diferenciadora visão sobre a herança da escola graduada no século XX. Para a autora, foi determinante o significado dos grupos escolares para a história do ensino primário e as transformações dessas instituições educativas no contexto da extensão da escolaridade obrigatória nos anos de 1970 com a implantação do ensino de 1º grau, atualmente ensino fundamental, no que concerne à transmissão da cultura. Ao reconstituir a histórica trajetória do currículo do ensino primário paulista, sua análise aborda a seleção cultural dos programas e sua configuração textual, as quais são cotejadas com os objetivos do ensino primário ao longo do século passado e que se perpetuam atualmente.

Uma das mais significativas conclusões da autora refere-se à observação de que, enquanto se verifica uma grande estabilidade nos conteúdos de ensino, são notáveis as transformações no cam-

po das práticas discursivas, e que o programa de natureza enciclopédica adotado no final do século XIX predomina na primeira metade do século XX. A partir da década de 1930, a construção científica dos programas escolares fundamentada nas ciências da educação e nos princípios da Escola Nova impõe-se no campo educacional. Essa tendência consolida-se na década de 1950 com a constituição do campo do currículo como área técnica e científica. A simplificação do programa do ensino primário na década de 1960, no caso especial do estado de São Paulo, é resultado da consolidação de uma nova concepção de escola primária que se impõe na sociedade brasileira. Nos anos de 1970, a orientação cívico-patriótica e nacionalista esteve no núcleo da cultura escolar prescrita para os grupos escolares. Portanto, o estabelecimento de uma racionalidade pedagógica calçada no plano de estudos foi determinante na consolidação da nova organização escolar para o ensino primário implantado no início da República, e a reconstrução dos programas, tal como prevista pelos partidários da Escola Nova, colocava em questão as bases de sustentação dessa racionalidade pedagógica. Na análise há, pois, uma fecunda discussão que perpassa o novo e o velho, o passado e o futuro, sem desfocar a importância do presente quando se trata de educação popular. A origem e consolidação do ensino primário a partir da República e sua eliminação formal da ordenação escolar brasileira nos anos de 1970 são pontos abordados pela autora, que erige uma crítica perspicaz da educação escolar brasileira.

Concluindo brilhantemente esta trajetória pela história da educação escolar brasileira ao longo do século XX, Vera Teresa Valdemarin volta-se para a sempre controversa e exaustivamente discutida questão do método, ou seja, do *como ensinar*, pilar e sustentáculo das atividades didáticas em qualquer nível de ensino. No aprofundamento de sua reflexão, a autora esclarece como se deu o deslocamento dos métodos de ensino, desde o *método intuitivo* herdado do século XIX até os métodos de aprendizagem que prevaleceriam nas décadas finais do século XX. Para a autora, "Analisadas na perspectiva histórica, as questões sobre *como en-*

sinar podem ser consideradas elementos definidores da profissão docente e estão entrelaçadas ao conteúdo a ser ensinado, aos valores considerados para a formação humana e à teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno [...] (p. 165)". Portanto, ao enfocar o método, sua natureza e seus propósitos, quando também aborda as concepções de Dewey, a autora deslinda um universo imbricado de refinamentos ideológicos, epistemológicos e até mesmo valorativos por fundamentar a formação humana na multifacetada gama que circunscreve os objetivos educacionais.

O texto "Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino" enfoca a problemática decorrente do como ensinar, aspecto da ação pedagógica que sofreu uma forte inflexão no século XX. Para a autora, a importância do método de ensino na formação de professores e no ensino-aprendizagem foi objeto de análise e crítica das concepções pedagógicas do século XX, contudo deslocou a centralidade do processo para as várias formas do como aprender, estabelecendo um "[...] primado dos fundamentos psicológicos da educação em detrimento dos fundamentos filosóficos e didáticos, componentes essenciais na elaboração de métodos de ensino (p. 165)".

Os quatro capítulos deste livro, *O legado educacional do século XX no Brasil*, circunscrevem as conquistas efetivadas ao longo de um século que se iniciou no cenário educacional brasileiro em 1890, com as várias reformas do ensino irradiadas a partir do estado de São Paulo e que se concretizaram na LDB de dezembro de 1996.

Mudaram os personagens e os cenários. E nos perguntamos: mudou o contrato social? Somos herdeiros de um século que ao findar ainda não resolveu suas contradições, nas quais se inclui a educação como direito de todos. Mas também somos os legítimos herdeiros de perpetuar a aspiração de uma escola que, enquanto forma e educa, seja também o sustentáculo da igualdade e da democracia.

Jane Soares de Almeida
outono de 2004

O LEGADO EDUCACIONAL DO "LONGO SÉCULO XX" BRASILEIRO

Dermeval Saviani

Professor emérito da Unicamp, pesquisador do CNPq e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas Histedbr.

O recurso à categoria "século" para datar e demarcar os acontecimentos e as fases históricas é uma prática recorrente entre os historiadores, especialmente quando o objeto de estudo incide sobre as épocas moderna e contemporânea. Assim é, também, no campo da história da educação. Sem aprofundar essa questão, apenas à guisa de ilustração, menciono o livro de Luzuriaga (1959), *História da educação pública*, em que ele se refere à "educação pública religiosa" que teria predominado nos séculos XVI e XVII, sendo sucedida pela "educação pública estatal" no século XVIII, que teria dado lugar à "educação pública nacional" no século XIX, culminando com a "educação pública democrática" no século XX. Igualmente no livro *História da educação e da pedagogia*, o mesmo Luzuriaga (1973) distribui o conteúdo em vinte capítulos tratando da educação primitiva, oriental, grega, romana, medieval, humanista e religiosa, mas, a partir daí, introduz a categoria "século" abordando a educação e a pedagogia nos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. O mesmo procedimento é adotado por Manacorda (1989) no livro *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. Após estudar a educação no antigo Egito, na Grécia, em Roma, na Alta e na Baixa Idade Média, passa a tratar da educação no "trezentos e no quatrocentos" (séculos XII e XIII), "no quinhentos e no seiscentos", "no setecentos", "no oitocentos", para chegar, finalmente, ao capítulo X, que versa sobre "o nosso século em direção ao ano dois mil". Um último exemplo: Franco Cambi (1999), *História da pedagogia*. O livro está dividido em quatro partes. A primeira trata da educação no "mundo antigo" e a segunda versa sobre a educação na "época medieval". Já na terceira parte, que trata da época moderna, após o primeiro capítulo versando sobre "as características da educação moder-

na", sucedem-se quatro capítulos que abordam, respectivamente, os séculos XV, XVI, XVII e XVIII. Finalmente, a quarta parte aborda os séculos XIX e XX.

O século XX, mesmo antes de seu término cronológico, já fora objeto de análises que procuravam apreendê-lo em seu conjunto, na tentativa de efetuar um balanço de sua trajetória e significação histórica. A esse respeito chamam a atenção duas obras cujos títulos aparentemente se contradizem. Trata-se de *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*, de Eric Hobsbawm (1995), e *O longo século XX*, de Giovanni Arrighi (1996). Ambas foram publicadas na Inglaterra em 1994.

Hobsbawm toma como eixo de sua análise a questão política à luz da qual o século XX resulta "breve" em contraposição ao "longo século XIX", no qual o autor identifica três momentos: a era das revoluções (1789-1848), a era do capital (1848-1875) e a era dos impérios (1875-1914). Por sua vez, no "breve século XX" o autor também distingue três momentos: a era da catástrofe (1914-1947), a era de ouro (1947-1973) e a era do "desmoronamento", da instabilidade e das crises (1973-1991).

Diferentemente, Arrighi toma como eixo de sua análise a problemática econômica. Sua motivação inicial era compreender a crise mundial da década de 1970. Os primeiros estudos levaram-no a situar essa crise como o terceiro e último momento de um processo que se iniciou com a "Grande Depressão de 1873-1896" e teve continuidade na "crise de 30 anos de 1914-1945". A primeira crise corresponde ao desmoronamento do sistema inglês de acumulação de capital em escala mundial com a correspondente ascensão do sistema norte-americano. Para compreender esse processo o autor foi levado a estudar o conjunto do sistema capitalista em seu desenvolvimento ao longo de toda a época moderna. Inspirado em Braudel, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme*, Arrighi conceituou o "longo século XX" "como o último de quatro séculos longos, estruturados de forma semelhante, cada qual constituindo uma etapa específica do desenvolvimento do moder-

no sistema capitalista mundial" (ARRIGHI, 1996, p. x). Com isto, chegou à conclusão que a análise comparativa desses "séculos longos" traria "mais revelações sobre a dinâmica e o provável desfecho futuro da crise atual do que uma análise aprofundada do longo século XX como tal" (idem, ibidem). Os "quatro séculos longos" referidos abrangeriam seis séculos cronológicos, cobrindo toda a evolução do sistema capitalista, de suas origens ao momento atual, abarcando os ciclos de acumulação genovês (do século XV ao início do XVII), holandês (do fim do século XVI a quase todo o XVIII), inglês (da segunda metade do século XVIII até o início do XX) e norte-americano (dos anos de 1870 até os dias atuais). Vê-se, assim, que os quatro "séculos longos" se superpõem cronologicamente em suas fases iniciais e finais.

Quando voltamos os olhos para a situação brasileira, parece-me que a idéia de um "longo século XX" não deixa de exercer uma certa atração. Com efeito, as transformações mais decisivas do nosso país nos planos econômico, político, social, cultural e educacional parecem situar-se nas duas décadas finais do século definido cronologicamente pelo número XIX e não na virada cronológica para o século XX ou na Primeira Guerra Mundial. Assim, se optássemos pela categoria "breve século", teríamos de deslocar o início do século XX brasileiro para 1930. Mas a explicação desse marco inaugural nos obrigaria a recuar aos anos de 1880, pois é nesse momento que foram gestadas as condições que desembocaram nas transformações condensadas na expressão "Revolução de 1930". Senão, vejamos.

Do ponto de vista econômico, no último quartel do século XIX a cultura do café consolidou-se como, se não o único (monocultura), o principal produto de exportação: "a produção brasileira, que havia aumentado de 3,7 milhões de sacas (de 60 kg) em 1880-1881 para 5,5 em 1890-1891, alcançaria em 1901-1902 16,3 milhões" (FURTADO, 1982, p. 177). Beneficiado pelos altos preços e pela situação de quase monopólio de que usufruía o país no mercado internacional, o café propiciou um alto grau de capitalização que,

com a crise mundial do final dos anos de 1920, foi o fator básico da industrialização do país segundo o modelo de "substituição de importações" que marca a nova fase vivida pelo Brasil inaugurada com a Revolução de 1930.

Pelo aspecto social, as transformações mais significativas também datam do final do século XIX: a Abolição da escravatura em 1888, o incremento da imigração que passou, apenas no estado de São Paulo, de 13 mil imigrantes europeus nos anos de 1870 "para 184 mil no decênio seguinte e 609 mil no último decênio do século" (idem, p. 128) e o surgimento, também nas duas últimas décadas do século XIX, de novos grupos de pressão sobre o setor exportador, destacando-se a "classe média urbana – empregados do governo, civis e militares, e do comércio – os assalariados urbanos e rurais, os produtores agrícolas ligados ao mercado interno, as empresas estrangeiras que exploram serviços públicos" e os "nascentes grupos industriais" (idem, p. 172).

No âmbito político assinala-se a queda da Monarquia e a instalação do regime republicano em 1889.

Quanto ao aspecto cultural, vale o registro, tantas vezes lembrado, do depoimento de Silvio Romero, para quem "um bando de idéias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte [...]: positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, cientificismo na poesia e no romance, folclore, novos processos de crítica e de história literária, transformação da intuição do Direito e da política" (apud Bosi, 2002, p. 166). Foi esse o clima cultural que marcou as três últimas décadas do século XIX. A literatura, especialmente a poesia, "ajusta seus registros aos novos temas", que eram, em termos específicos do Brasil, a escravidão, que desembocou na Abolição em 1888, o regime político, que resultou na implantação da República em 1889, a questão religiosa, que opunha a renovação católica ao poder político e à maçonaria, e a questão militar, isto é, o problema da ingerência dos militares nos assuntos políticos; em termos gerais, os temas comuns a todos os países eram: "a emancipação da mu-

lher, a democracia, o trabalho, a distribuição da riqueza" (PICCHIO, 1997, p. 303). Em suma, os anos de 1880 e 1890 marcaram uma "tomada de consciência realista" (idem, p. 251) protagonizada por uma plêiade de escritores que mereceram de Alceu Amoroso Lima a seguinte observação:

> Poucas vezes o Brasil terá na ribalta uma geração literária como a que se ilumina com os nomes de Machado de Assis, Rui Barbosa, Joaquim Nabuco, Sílvio Romero, Raul Pompéia, Raimundo Correia, Alberto de Oliveira, José Veríssimo, Araripe Júnior, Coelho Neto, Emílio de Meneses, Lúcio de Mendonça, Capistrano de Abreu, Oliveira Lima, João Ribeiro... em suma a geração que fundou a Academia... (apud PICCHIO, 1997, p. 311).

Em consonância com o quadro anteriormente traçado, a educação será considerada, neste texto, no âmbito do "longo século XX", cujo marco inicial é dado pelo ano de 1890.

1. PARA UMA HISTÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL

Na tarefa de reconstruir a história da escola pública no Brasil, uma das principais questões com que nos defrontamos se refere à periodização que, a par de ser uma exigência inerente à investigação histórica, é um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado. Quais os critérios que devem presidir a periodização? Esses critérios devem ser internos ou externos ao objeto investigado?

Na história da educação brasileira a periodização mais freqüentemente adotada, em consonância com a situação geral,

guiava-se pelo parâmetro político, abordando-se, em conseqüência, a educação no período colonial, no Império e na República.

As críticas a essa forma de periodizar levaram, num primeiro momento, ao critério da determinação econômica, considerando, *grosso modo*, os períodos "agrário exportador dependente", "nacional desenvolvimentista de industrialização com base na substituição de importações" e "internacionalização do mercado interno" como os marcos a partir dos quais se deveria compreender a história da educação brasileira. Exemplo dessa tentativa é o livro de Maria Luisa Santos Ribeiro (1998), *História da educação brasileira: a organização escolar*. Também Otaíza de Oliveira Romanelli (1978), em *História da educação no Brasil (1930/1973)*, incorpora essa preocupação ao trabalhar com o conceito de "educação para o desenvolvimento", em que as "necessidades do desenvolvimento" aparecem determinadas pela "expansão econômica" (p. 26). Embora se tenha passado do âmbito político ao âmbito econômico, continuava a prevalecer o critério externo ao objeto estudado.

Num segundo momento, que ainda está em curso, desenvolve-se uma tendência a se buscar uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo.

Se nos guiarmos pelo critério interno, poderíamos considerar como marco inicial da história da educação brasileira a chegada dos jesuítas em 1549. Tem início aí o primeiro período, que se estende até 1759, quando os jesuítas foram expulsos por Pombal. O ensino jesuíta então implantado, já que contava com incentivo e subsídio da Coroa portuguesa, constitui a nossa versão da "educação pública religiosa".

Entretanto, se o ensino então ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas, isto é, os prédios assim como sua infra-estrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares,

as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado.

Por sua vez, o período seguinte (pedagogia pombalina: 1759-1827) corresponderia aos primeiros ensaios para se instituir uma escola pública estatal. Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as "Aulas Régias" a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído em 1772 o "subsídio literário".

As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da "educação pública estatal". Mas também nesse caso a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino.

Após a Proclamação da Independência em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, mas isso acabou não acontecendo. O Ato Adicional de 1834 colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional. Ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas que, por esse aspecto, adquiriam o caráter de instrução pública. Mas, de fato, essas escolas continuavam funcionando em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores.

Foi somente com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasilei-

ra. Com efeito, é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população. Essa tarefa materializou-se na instituição da escola graduada a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo o país (Souza, 1998, p. 17).

De fato, no âmbito dos estados a tentativa mais avançada em direção a um sistema orgânico de educação no início do regime republicano foi aquela que se deu no estado de São Paulo. Ali se procurou preencher os requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema:

a) organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas;

b) construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas;

c) dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o adequado funcionamento do ensino;

d) instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas;

e) definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto;

f) organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos con-

> teúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares.

Ora, a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1890 e 1896, pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares, procurou preencher os requisitos apontados. Tratava-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os inspetores de distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior (Reis Filho, 1995, pp. 90-202).

Embora essa reforma paulista não tenha chegado a se consolidar, a tendência que ela representava acabou por se impor, tornando-se referência para os demais estados ao longo da Primeira República.

Logo após a vitória da Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na seqüência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as "leis orgânicas do ensino", um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo.

Em conseqüência da Constituição de 1946, que determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, formulou-se, em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educa-

ção Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei, que sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971, foi substituída pela atual LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996.

À luz dos elementos apresentados, propus uma periodização preliminar da história da escola pública no Brasil como hipótese de trabalho orientadora das investigações a ser, portanto, corrigida e aperfeiçoada por essas mesmas investigações. Nessa proposta de periodização, que antecipei em trabalho recente (SAVIANI, 2003), distingui duas grandes etapas. A primeira seria definida como "os antecedentes" e a segunda como a "história da escola pública propriamente dita".

A primeira etapa compreenderia três períodos: o primeiro (1549-1759) corresponderia à pedagogia jesuítica, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo; o segundo (1759-1827) estaria representado pelas "Aulas Régias" instituídas pela reforma pombalina, enquanto uma primeira tentativa de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido; e o terceiro período (1827-1890) consistiria nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.

A segunda etapa se iniciaria em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponderia à história da escola pública propriamente dita. Nela poderíamos distinguir os seguintes períodos:

1º) implantação progressiva e em ritmos diferenciados, nos estados, das escolas graduadas primárias sob o impulso do Iluminismo republicano com o respaldo das escolas normais que começam a ser consolidadas, também sob a forma graduada. Esse período abrange de 1890, quando se dá no estado de São Paulo a organização da escola normal graduada, até 1931, quando é promulgada a refor-

ma Francisco Campos, dando início ao processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional.

2º) regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador. Essa fase inicia-se em 1931 com a reforma Francisco Campos, aprofunda-se com as "leis orgânicas do ensino" integrantes da reforma Capanema e completa-se com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4.024/61), em 20 de dezembro de 1961.

3º) unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo as redes pública e privada sob o influxo direto ou indireto de uma concepção produtivista de escola. Esse período estende-se da LDB de 1961 até a aprovação da nova LDB (Lei n. 9.394/96), em 20 de dezembro de 1996.

2. A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO "LONGO SÉCULO XX"

Conforme indicado anteriormente, o "longo século XX" brasileiro, do ponto de vista da história da escola pública, estende-se de 1890 aos dias atuais e corresponde à etapa da escola pública propriamente dita na qual podemos distinguir três períodos distintos. Abordemos seqüencialmente cada um desses três períodos, procurando identificar o legado positivo ou negativo por eles deixado à educação das novas gerações.

2.1. As escolas graduadas e o ideário do Iluminismo republicano (1890-1931)

No final do Império intensificaram-se os debates sobre a questão da instrução pública articulada com temas candentes que agitavam a sociedade brasileira, como o problema da Abolição da

escravatura, a ampliação do crédito, o incentivo à imigração, a modernização técnica da produção pela introdução de máquinas, a reforma eleitoral, a questão republicana e a formação do trabalhador: "pensava-se na instituição da escola pública e na adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e ao escravo em via de libertação" (Machado, 2002, p. 104). A linha geral dos debates apontava na direção da construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, seguindo, na verdade, a tendência dominante nos países europeus, assim como nos nossos vizinhos, a Argentina, o Chile e o Uruguai. Emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da "escola redentora da humanidade". Nesse clima parecia que, efetivada a Abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino, em que o governo central assumiria a tarefa de instalar e manter escolas em todos os povoados, seria uma conseqüência lógica. Mas não foi isso o que aconteceu. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela influência do modelo norte-americano, seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana. Ao estipular, no art. 35, que incumbe ao Congresso Nacional, ainda que não privativamente, "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados" (inciso 3º) e "prover a instrução secundária no Distrito Federal" (inciso 4º), a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim, serão os esta-

dos que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias.

Considerando-se que o estado de São Paulo detinha a hegemonia econômica, dada sua condição de principal produtor e exportador de café e, com a República, alcançou também a hegemonia política posta em prática com a "política dos governadores", a ele coube dar a largada no processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, o que se empreendeu por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial.

Consoante a concepção difundida na época segundo a qual toda a reforma escolar poderia ser resumida na questão do mestre e dos métodos (Souza, 1998, p. 39), a reforma começou, em 1890, pela Escola Normal. Caetano de Campos, então diretor da Escola Normal de São Paulo, toma a iniciativa e elabora, com Rangel Pestana, o decreto de 12 de março de 1890. Inspirando-se no exemplo de países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos, Caetano de Campos entendia que devemos "estudar nesses povos a maneira de ensinar", considerando, porém, "a necessidade não de *adotar*, mas sim *adaptar* esses métodos à nossa necessidade" (Reis Filho, 1995, p. 76). Sua convicção era a de que "antes de reformar a Instrução Pública do Estado, imperiosa e inadiável necessidade", se devia instalar "as 'escolas-modelo' de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal" (idem, p. 78). Em conseqüência, é criada a Escola-Modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, como um órgão de demonstração metodológica, composta por duas classes, uma feminina e outra masculina. Para reger a primeira foi contratada Dona Guilhermina Loureiro de Andrade e, para a segunda, *Miss* Márcia Browne.

Em 1892 empreende-se, pela Lei n. 88 de 8 de setembro, regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de dezembro, a reforma geral da instrução pública paulista.

Já o decreto de 12 de março de 1890 estabelecia em seus considerandos:

a) "a instrução pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso" (Reis Filho, 1995, p. 49);

b) "de todos os fatores da instrução popular, o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primária, largamente difundida e convenientemente ensinada" (idem, p. 50);

c) "sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (idem, ibidem).

Pelo primeiro considerando, fixava-se a idéia republicana da relevância e prioridade da instrução pública. Pelo segundo, destacava-se a precedência do ensino primário no conjunto da instrução pública. E, pelo terceiro, colocava-se como condição prévia para a eficácia da escola primária a adequada formação de seus professores. Foi essa condição que determinou a decisão de se iniciar a reforma pela Escola Normal. Feita essa reforma, cuja pedra de toque foi a implantação da Escola-Modelo, passou-se à reorganização da instrução pública em seu conjunto.

Como indicado no segundo considerando do decreto de 1890, embora a reforma promulgada em 1892 abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localizava-se na escola primária. E a grande inovação consistiu na instituição dos grupos escolares, "criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar" (idem, p. 137). Na estrutura anterior as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares.

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista), com o que concluíam o ensino primário[1].

Conforme registra Rosa Fátima de Souza, a razão dessa gradação foi exposta com clareza pela diretora da Escola-Modelo "Maria José" em seu relatório de 1897:

> Além disso o ensino deve ser progressivo, e racionalmente gradativo; isto é, em todos os anos do curso preliminar e elementar, os alunos devem aprender as mesmas coisas, constituindo um conjunto de conhecimentos em graus diferentes, de modo a por si só formar um todo, sendo ao mesmo tempo o preparo do ano ou do curso seguinte. Esta repetição ascendente progressiva, e gradualmente mais desenvolvida é indispensável porque, como bem disse um dos organizadores do ensino primário na Suíça, as noções fundamentais devem ser repetidas tantas vezes quantas bastem para penetrar na inteligência infantil, que não tem o poder de retenção tão forte que se possam considerar definitivamente conservados os conhecimentos uma vez adquiridos [Souza, 1998, pp. 184-185].

1. A reforma instituída em 1892 previa, para cada ano do curso preliminar, duas séries. Mas esse dispositivo só vigorou nos primeiros dez anos de implantação da reforma (Souza, 1998, p. 185).

De acordo com o disposto no art. 5º do Regulamento da Instrução Pública, de 27 de novembro de 1893, o curso preliminar tinha a duração de quatro anos e compreendia o seguinte conteúdo curricular:

> Leitura e Dedução de princípios de gramática; Escrita e Caligrafia; Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; Geometria prática (taximetria) com as noções necessárias para suas aplicações à medição de superfície e volumes; Sistema métrico e decimal; Desenho à mão livre; Moral prática; Educação cívica; Noções gerais de Geografia Geral; Cosmografia; Geografia do Brasil, especialmente a do Estado de São Paulo; Noções de física, química e história natural, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene; História e Leitura sobre a vida dos grandes homens; Leitura de Música e Canto; Exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo [Reis Filho, 1995, p. 136].

Os princípios pedagógicos com base nos quais esses conteúdos deveriam ser trabalhados pelo professor junto aos alunos integram aquela concepção que a Escola Nova veio, mais tarde, considerar pedagogia tradicional:

a) Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.

b) Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.

c) Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimen-

to do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.

d) Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas de modo a garantir que a organização pedagógica funde-se sempre na autoridade do professor.

e) Emulação – A idéia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completa, desse modo, o princípio de autoridade.

f) Intuição – o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras [idem, p. 68].

Esse último princípio remete diretamente ao *método intuitivo*. Tal método, que surgira na Alemanha no final do século XVIII e que fora divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e Estados Unidos, esteve na pauta das propostas de reforma da instrução pública formuladas no final do Império. Rui Barbosa foi um grande defensor desse método, cujos princípios e fundamentos foram por ele sistematicamente apresentados em seus célebres *Pareceres*, culminando com a tradução do livro de Calkins sobre as *lições de coisas*, que é a essência do *método intuitivo*. Caetano de Campos foi um entusiasta desse método e por ele se guiou na organização das escolas-modelo e dos grupos escolares.

Diferentemente do Império, quando não havia preocupação com as construções escolares, pode-se dizer que nos governos republicanos de São Paulo o processo global de reforma da instrução pública contemplou uma política de construções escolares consentânea com a importância que se conferia à educação, tendo em vista a centralidade por ela ocupada no ideário republica-

no. Segundo essa diretriz, foram sendo construídos na capital e nas principais cidades do interior edifícios para abrigar as escolas normais e, também na capital e na maioria das cidades do interior, prédios próprios para neles serem instalados os grupos escolares. Em geral o grupo escolar era erigido nas praças ou ruas centrais das cidades, destacando-se entre os mais vistosos prédios públicos, competindo com a Câmara Municipal, a igreja e as residências dos poderosos do lugar. Os grupos escolares eram, pois, um fenômeno tipicamente urbano. No meio rural ainda prevaleciam as escolas isoladas que passaram a ter um caráter provisório; eram destinadas, portanto, a desaparecer, enquanto os grupos escolares foram firmando-se como as escolas primárias propriamente ditas, a tal ponto que grupo escolar e escola primária se tornaram sinônimos.

Deflagrado o processo a partir de 1893, ano em que se iniciou a implantação das medidas instituídas pela reforma de 1892, os grupos escolares foram disseminando-se pelo estado de São Paulo, chegando, em 1910, a 101, sendo 24 na capital e 77 no interior (Souza, 1998, p. 150). De São Paulo o modelo irradiou-se pelos demais estados.

Conforme relata Luciano Mendes de Faria Filho, ao realizar uma viagem técnica em 1902, quase uma década após a implantação dos grupos escolares em São Paulo, o inspetor do Ensino de Minas Gerais, Estevam de Oliveira, "ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista" (Faria Filho, 2000, p. 27). Essa viagem foi decisiva para transformar Estevam de Oliveira em defensor ardoroso da implantação desse modelo em Minas Gerais, no que ele foi seguido pela "totalidade dos inspetores escolares" assim como por "boa parte dos políticos e autoridades republicanas" (idem, ibidem). E, de fato, em 1906 começam a ser implantados, a partir de Belo Horizonte, os primeiros grupos escolares do estado de Minas Gerais (idem, p. 46).

No estado da Paraíba, conforme se pode ver na mensagem enviada à Assembléia Legislativa pelo governador do estado (Pinheiro, 2002, p. 127), a proposta de criação de grupos escolares data de 1908, mas a implantação efetiva veio a ocorrer apenas a partir de 1916 (idem, p. 139). No Rio Grande do Norte o primeiro grupo escolar foi instalado em Natal em 1908 (Moreira & Araújo, 1997, p. 116), ano em que também foi criado em Vitória, no Espírito Santo, o primeiro grupo escolar, pelo Decreto n. 166, de 5 de setembro de 1908 (Ferreira, 2000, p. 3). Em Santa Catarina a primazia na instalação dos grupos escolares pertenceu a Lages, cidade natal do então governador Vidal Ramos, que emprestou seu nome ao primeiro grupo escolar criado em 1911 (Fiori, 1991). No Paraná a criação dos grupos escolares começa em 1903, em Curitiba, "tendo por modelo a estrutura de grupo escolar do Estado de São Paulo" (Oliveira, 2000, pp. 1-2). Trata-se, pois, de um modelo que se foi disseminando por todo o país, tendo conformado a organização pedagógica da escola elementar que se encontra em vigência, atualmente, nas quatro primeiras séries do nosso ensino fundamental. Com certeza é esse o principal legado educacional que a fase inicial do "longo século XX" nos deixou.

Mas convém registrar que não foi um legado apenas positivo. Em verdade, a reforma paulista de 1892 não chegou a se consolidar. Em 1º de agosto de 1896 o cargo de diretor geral da Instrução Pública e a Secretaria Geral são suprimidos pela Lei n. 430. E um ano depois, em 26 de agosto de 1897, a Lei n. 520 extingue o Conselho Superior de Instrução Pública e as inspetorias distritais, ficando a direção e a inspeção do ensino sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o estado, auxiliado por dez inspetores escolares. Assim, "volta-se à prática, anterior à reforma, de em cada município a fiscalização das escolas estaduais ser exercida por delegados ou representantes das municipalidades" (Reis Filho, 1995, p. 128).

Essa involução na reforma do ensino paulista coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira, que passa a gerir

o regime republicano por meio da "política dos governadores". Seria preciso esperar o período final da República Velha com a crise dos anos de 1920 para retomar as reformas estaduais da instrução pública e recolocar o problema do sistema de ensino, que passará a ter um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930.

Quanto ao significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares, cumpre observar que, de um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, em contrapartida, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, "determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo", o que acarretava "o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso" (idem, p. 138). No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava. Essa questão emergirá na reforma paulista de 1920, conduzida por Sampaio Dória, única dentre as várias reformas estaduais da década de 1920 que procurou enfrentar esse problema proposto nos seguintes termos: "encontrar uma fórmula para resolver o problema do analfabetismo" numa situação em que mais da metade da população paulista entre 7 e 12 anos de idade estava fora da escola e o orçamento do Estado não permitia a elevação substantiva dos gastos com educação (Nagle, 1974, p. 207). Diante dos princípios republicanos que colocavam a instrução popular como um "dever primacial", o então presidente do estado concluía que "dar instrução a alguns e não dar a todos é profundamente injusto" (idem, p. 208). À luz desse entendimento, a reforma Sampaio Dória instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com a duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, tendo como objetivo garantir a universalização das pri-

meiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Essa reforma, que, segundo o próprio Sampaio Dória resultaria em "um tipo de escola primária, aligeirada e simples" (idem, ibidem), recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada.

1.2. Regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador (1931-1961)

Do ponto de vista da administração do ensino público, o advento da República marcou uma continuidade em relação ao Império, ao manter as escolas primárias, portanto, o ensino popular, sob a égide das províncias, transformadas em estados federados. Diferenciou-se, no entanto, pela laicidade. A primeira Constituição republicana definiu o ensino público como leigo, abolindo o ensino religioso das escolas oficiais. Em contraposição, a Revolução de outubro de 1930 irá ter como conseqüência imediata uma inflexão na questão da laicidade, ao mesmo tempo em que sinalizará na direção de se considerar a educação, em seu conjunto, como uma questão nacional. É essa a conclusão que podemos tirar ao constatar que, vitorioso o movimento revolucionário, foi criado, ainda em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo que uma das primeiras medidas tomadas pelo titular da nova pasta foi o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas.

Ao longo da Primeira República, volta e meia ocorriam referências no sentido de se envolver o governo central com o problema da disseminação da instrução pública primária. E em 1925, por ocasião da reforma Rocha Vaz, do Governo Arthur Bernardes, estabeleceu-se um acordo entre a União e os estados visando a promover o ensino primário que, porém, não chegou a se traduzir em medidas concretas. Por sua vez, o ministro da Educação e Saúde Pública, já em abril de 1931, baixou um conjunto de seis decretos, conhecidos como reforma Francisco Campos. Os referidos decretos foram os seguintes:

a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
e) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
f) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Como se vê, o ensino primário ainda não é contemplado nessa reforma. Entretanto, dava-se um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira. Com efeito, o Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto n. 19.850, constitui uma instância permanente, de jurisdição em todo o território nacional, destinada a cuidar das questões educacionais, analisando-as e propondo as soluções pertinentes. Por sua vez, o Estatuto das Universidades Brasileiras instituído pelo Decreto n. 19.851, ao prever, entre as exigências para a constituição de uma universidade, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, estava sinalizando a importância da área de educação. Aliás, essa faculdade fazia-se presente também na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto n. 19.852), definida pelo ministro como "modelo para as universidades e institutos equiparados" (Campos, 2000, p. 126). Com os demais três decretos, além do ensino superior, também os ensinos secundário e comercial foram dotados de uma estrutura orgânica de caráter obrigatório em todo o país.

Como uma espécie de coroamento de um processo que se vinha desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dirigido "ao povo e ao governo", esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, afirmando que "todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país" (Manifesto, 1984, p. 407), enuncia as diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um "Plano de reconstrução educacional" (idem, p. 417).

Pela leitura global do Manifesto, pode-se perceber que a idéia de plano de educação se aproxima, aí, da idéia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de determinado país.

Trata-se, no caso em questão, do conceito de plano entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista, para o qual "os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças" (idem, p. 409).

O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de

educação pública. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito, na Europa (o caso dos Estados Unidos deve ser considerado à parte) as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, deram-se no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. Mesmo quando se pretendeu atuar no âmbito do ensino público, a tentativa fracassou, como foi o caso de Freinet, na França, que acabou sendo demitido de seu cargo como professor público no município de Vence. Em conseqüência, fundou sua própria escola, onde desenvolveu suas experiências pedagógicas.

Como documento de política educacional, o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo central como dos estados federados.

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse "gênero literário". Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. O impacto gerado pela solicitação de Vargas, que tumultuou a Conferência Nacional de Educação, seguido da resposta objetivada no texto do Manifesto divulgado em março de 1932, provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, que decidiu retirar-se da ABE e fundar, em 1933, sua própria associação, materializada na Confederação Católica Bra-

sileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. Trata-se de um rico legado que, nas palavras de Libânia Nassif Xavier, representa um "divisor de águas" na história da educação brasileira: "[...] interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e idéias, e a certas realizações no campo educacional" (Xavier, 2002, p. 71).

As diretrizes e posições firmadas no Manifesto fizeram-se sentir nos debates da Constituinte de 1933-1934, influenciando o texto da Constituição de 1934, cujo art. 150, alínea "a", estabelecia como competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país". A mesma Constituição de 1934 consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação. Para atender a essa finalidade, o Conselho criado pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, foi reestruturado e reinstalado em 11 de fevereiro de 1937.

A Constituição Federal de 1934 foi também a primeira das nossas cartas magnas a fixar como competência privativa da União "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5°, inciso XIV). Esse dispositivo deixa clara a exigência de se organizar a educação em âmbito nacional, já que estabelece a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território do país. Essa exigência manteve-se, embora com outra formulação e com outro espírito, na Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, que, no art. 15, inciso IX, estabelece como com-

petência privativa da União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude". Com essa referência explícita à infância e juventude, fica claro o propósito de colocar, além da educação secundária e superior, também a educação primária sob a responsabilidade do governo central.

Um outro aspecto relevante que emergiu na década de 1930 foi a questão da formação de professores. E já que a formação de professores primários havia sido de algum modo equacionada com a criação das escolas normais, agora as atenções se voltam para o problema relativo ao preparo dos docentes do ensino secundário. Assim é que Francisco Campos, ao propor no Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, justifica-a como um instituto de alta cultura, mas argumenta que nos países em formação como o nosso a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria que ter um caráter misto e especial, sendo provida, ao mesmo tempo, de funções culturais e de um papel eminentemente utilitário e prático. Considerando que "o ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática" (Campos, 2000, p. 127), o ministro conclui que a nova faculdade não seria apenas um "órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada" mas deveria ser, "antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação" (idem, p. 128) cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário.

A nova faculdade prevista por Francisco Campos não chegou a ser instalada. Mas o Decreto n. 1.190, de abril de 1939, de iniciativa do ministro da Educação Gustavo Capanema, reorganizou, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que ficou estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, às quais se acrescentou, ainda, uma seção especial denominada Didática.

Dado que a Faculdade Nacional de Filosofia foi considerada modelo para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, a partir da regulamentação decorrente do Decreto n. 1.190/39, todos os cursos dessas faculdades se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como "3+1", que foi flexibilizado a partir de 1962. A base organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos os professores e os pedagogos, decorre dessa estrutura implantada em 1939 que, embora tendo sofrido algumas alterações e diversas contestações, no fundamental mantém-se em vigor ainda hoje. É este, pois, mais um legado que nos foi deixado pelo século XX.

Tendo substituído Francisco Campos no Ministério da Educação a partir de julho de 1934, Gustavo Capanema deu seqüência ao processo de reforma educacional, interferindo, nos anos de 1930, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das "leis orgânicas do ensino", também conhecidas como reforma Capanema, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946). Por essas reformas o ensino primário foi desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. Para o primário fundamental, destinado a crianças entre 7 e 12 anos, foram previstas duas modalidades: o ensino primário elementar com duração de quatro anos e o ensino primário complementar, de apenas um ano, acrescentado ao curso primário elementar. O ensino primário supletivo, com a duração de dois anos, destinava-se a adolescentes e adul-

tos que não haviam tido a oportunidade de freqüentar a escola na idade adequada. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário.

Como se vê, até aí, a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país. Assim, enquanto Francisco Campos se concentrou no ensino superior, secundário e comercial, Capanema, nas leis orgânicas, começou pelo ensino industrial, depois o secundário atingindo, na seqüência, os ensinos comercial, normal, primário e agrícola. Embora por esse caminho praticamente todo o arcabouço da educação tenha sido afetado, prevalecia, ainda, o mecanismo de se recorrer a reformas parciais, fazendo falta um plano de conjunto que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional em seu todo, tal como preconizara o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Essa exigência manifestou-se com a promulgação da nova Constituição Federal em 18 de setembro de 1946, que definiu como privativa da União a competência para "fixar as diretrizes e bases da educação nacional".

Em cumprimento a esse dispositivo constitucional, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, a partir do trabalho preliminar de uma comissão constituída por educadores de diferentes tendências, encaminhou ao presidente da República para ser submetido à apreciação do Congresso Nacional um projeto que, após uma longa e tumultuada tramitação, se converteu na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Do ponto de vista da organização do ensino, a LDB (Lei n. 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente da reforma Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das "leis orgânicas do ensino" decretadas entre

1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, *grosso modo*, um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo.

Essa estrutura foi mantida pela LDB mas foi flexibilizada, isto é, tornou possível que, mediante aproveitamento de estudos, os alunos pudessem transferir-se de um ramo a outro do ensino médio e, após concluir qualquer ramo desse nível de ensino, viessem a ter acesso, por meio do exame vestibular, a qualquer curso de nível superior.

Em suma, podemos ver que, nesse segundo período do "longo século XX", enquanto do ponto de vista institucional se caminhava, das partes para o todo, na direção da regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das idéias educacionais, ganhava terreno o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar os estudos pedagógicos, impulsionados de modo especial a partir da criação do Inep. Com efeito, a gestão de Anísio Teixeira como diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, a partir de 15 de outubro de 1931, com a criação da Escola de Professores em 1932; a fundação, pelo mesmo Anísio, em 1935 da Universidade do Distrito Federal; a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Inep, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; a fundação da Capes,

Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1951, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1955, articulando os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (Xavier, 1999), são espaços que indicam a crescente penetração do ideário renovador na educação brasileira que veio a se tornar hegemônico nesse segundo período do "longo século XX".

Essa hegemonia já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, composta pelos principais educadores da época. Entre eles estavam Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, representantes do grupo católico, mas também Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Faria Góis, representantes da pedagogia nova.

Um outro indicador significativo da influência da pedagogia nova nesse período é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das idéias e métodos pedagógicos. Essa renovação manifesta-se especialmente por meio da organização, pela Associação de Educadores Católicos (AEC), das "Semanas Pedagógicas" e das classes experimentais em 1955, 1956 e nos anos seguintes. Por meio de palestras e cursos intensivos divulgam-se nos meios católicos as novas idéias pedagógicas. Surge, assim, uma espécie de "Escola Nova católica".

2.3. Unificação normativa da educação nacional e a concepção produtivista de escola (1961-1996)

Expressando a hegemonia do movimento renovador, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa. Além dos colégios de aplicação, que se consolidaram nesse período, surgiram os ginásios vocacionais, deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências, colocando em ebulição o campo da pedagogia. Essa década, contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador, o que

se evidenciou pelo fato de que as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos de 1960, quando também foram fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os centros regionais a ele ligados.

Sob a égide do regime militar implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), criado em 1961 por iniciativa de um grupo de empresários, funcionou como um verdadeiro partido ideológico que teve papel decisivo na deflagração do Golpe Militar de 1964. E já nesse ano, nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro, o Ipes dedicou-se à preparação de um "simpósio sobre a reforma da educação", realizado em dezembro de 1964 (Souza, 1981). Em continuidade a essa iniciativa, o mesmo Ipes organizou, em colaboração com a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, um fórum de educação denominado "A educação que nos convém" (Ipes/GB, 1969). Paralelamente a esses eventos que trouxeram vários subsídios às reformas do ensino, o governo foi procedendo à assinatura dos acordos MEC-Usaid, mediante os quais o Ministério da Educação do Brasil estabelecia mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro.

A nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava a garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação.

O ajuste foi feito pela Lei n. 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que alterou os ensinos pri-

mário e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) correspondentes às bases da educação consubstanciadas na estrutura do ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos da LDB de 1961 (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino), que enunciavam as diretrizes da educação nacional.

O projeto de reforma universitária (Lei n. 5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar, que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária buscou atender à primeira demanda, proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda, instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e do funcionamento.

Aprovada a lei pelo Congresso, os dispositivos decorrentes da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o Golpe de 64, especialmente aqueles

que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República. E, por meio do Decreto-lei n. 464/69, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime.

Por outro lado, na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade deu-se pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis mas o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do art. 2º da Lei n. 5.540, que estabelecia como regra a organização universitária, admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes converteram-se na regra da expansão do ensino superior.

A reforma do ensino primário e médio levada a cabo pela Lei n. 5.692/71 enunciou como seus princípios básicos:

a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas);
b) continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial);
c) racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos;
d) flexibilidade;
e) gradualidade de implantação;
f) valorização do professorado;
g) sentido próprio para o ensino supletivo.

Com base nesses princípios, chegou-se a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um cur-

so ginasial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais.

Entretanto, a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau enfrentou vários percalços, acabando por ser revogada pela Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. A partir daí, conquanto a profissionalização não tenha sido excluída, ela perdeu o caráter universal e compulsório de que se revestia na Lei n. 5.692/71.

Um legado importante que nos foi deixado por esse período se refere à institucionalização e implantação dos programas de pós-graduação, a partir do Parecer n. 77 aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1969.

Implantados segundo o espírito do projeto militar do "Brasil Grande" e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, os cursos de pós-graduação em geral e, especificamente, os de educação foram certamente marcados pelos "descaminhos" apontados por Luiz Antônio Cunha: "[...] a prevalência 'espontânea' do estrangeirismo, na sua versão norte-americanista, e, em decorrência, do economicismo, do computacionismo, do tecnicismo, do sistemismo" (CUNHA, 1978). Mas, refletindo as contradições da sociedade brasileira, a pós-graduação também se constituiu num espaço importante para o incremento da produção científica e, no caso da educação, concorreu para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contra-ideologia (OLIVEIRA, 1980).

Assim, a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980.

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos: aquele marcado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990. O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse âmbito situam-se a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), criada em 1977, o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes), constituído em 1978, e a Associação Nacional de Educação (Ande), fundada em 1979. Essas três entidades reuniram-se para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), tendo a primeira se realizado em 1980, a qual foi seguida de outras cinco, ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991.

O segundo vetor é protagonizado pelas entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em âmbito nacional pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes). Nesse caso, embora a motivação dominante tenha sido de caráter econômico-corporativo, o movimento foi evoluindo de modo que incorporasse progressivamente preocupações econômico-

políticas e, mesmo, especificamente político-pedagógicas, o que transparece nas temáticas dos últimos congressos dessas entidades, as quais vieram a liderar a organização dos Congressos Nacionais de Educação, inaugurados com o I CNE, realizado de 31 de julho a 3 de agosto de 1996, substituindo a série interrompida das Conferências Brasileiras de Educação (CBE).

É nesse contexto que se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal.

A nova Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Entre tais conquistas podemos mencionar o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. Além dessas conquistas, a Constituição de 1988 manteve, como era esperado, o dispositivo que atribui à União, em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em conseqüência, deu-se início ao processo de elaboração da nova LDB já em dezembro de 1988, apenas dois meses após a promulgação da Constituição, processo este que culminou na aprovação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei n. 9.394, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional. Do ponto de vista formal pode-se concluir que, diferentemente da situação anterior, em que tínhamos três leis regulando os aspectos fundamentais da educação (Lei n. 4.024/61, Lei n. 5.540/68 e Lei n. 5.692/71), com a nova LDB

passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país.

Nesse novo quadro jurídico, as competências das três instâncias do regime federativo em matéria de educação ficaram mais claramente estabelecidas. Aos municípios cabe a responsabilidade pela educação infantil, assumindo também, em conjunto com o estado a que pertencem, o ensino fundamental. Aos estados a lei destinou a responsabilidade pelo ensino médio e, em conjunto com os seus municípios, pelo ensino fundamental. À União cabe coordenar e articular os sistemas exercendo funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às outras instâncias. Cabe-lhe, ainda, estabelecer as diretrizes para os currículos de todos os níveis de ensino e avaliar o rendimento escolar tanto dos alunos como das instituições, abrangendo todos os níveis e todas as instâncias responsáveis pelo ensino. Curiosamente, a nova LDB não especificou a instância que se responsabilizaria pela manutenção do ensino superior, já que essa atribuição não está explícita na definição das responsabilidades da União, diferentemente da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cuja manutenção está explicitamente referida como atribuições dos estados e Distrito Federal e dos municípios.

Quanto à organização do ensino, a nova LDB manteve, no fundamental, a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus respectivamente por ensino fundamental e médio. Registre-se que introduziu o conceito de "educação básica" como um nível escolar formado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil foi objeto de regulamentação específica, situada no âmbito dos sistemas municipais de ensino, também instituídos por esta LDB, já que, na estrutura anterior, só existiam o sistema federal e os sistemas estaduais de ensino.

Se no primeiro período, compreendido entre 1890 e 1931, a concepção educacional predominante foi o Iluminismo republica-

no e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo este terceiro período foi dominado pela *concepção produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a teoria do capital humano.

Essa concepção começou a manifestar-se no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB, quando Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subseqüentes, a Lei n. 5.540/68, referente à reforma universitária, e a Lei n. 5.692/71, relativa ao ensino de 1º e 2º graus, essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma do ensino, os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como corolários a não-duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Na década de 1960, a teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do "valor econômico da educação" (SCHULTZ, 1967). Em conseqüência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.

Em seguida, na década de 1970, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da teoria do capital humano. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em conseqüência, as relações de exploração.

Num terceiro momento (década de 1980), busca-se superar os limites da crítica anteriormente apontada, limites esses marcados pelo caráter reprodutivista próprio da concepção que estava na sua base. Um primeiro esforço sistemático nesse sentido ganha forma no livro de Cláudio Salm, *Escola e trabalho* (1980). Aí ele se empenha em fazer a crítica das "críticas", pondo em evidência a improcedência da tese que liga diretamente a educação com o processo de desenvolvimento capitalista. Entretanto, no afã de demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação (o capital, afirma ele, não precisa recorrer à escola para a qualificação da força de trabalho; ele é auto-suficiente; dispõe de meios próprios), Salm acaba por absolutizar a separação entre escola (educação) e trabalho (processo produtivo). Assim sendo, a escola não teria a ver com a produção. Como, então, explicar e justificar sua existência? Salm, ao concluir seu livro, limita-se a mencionar uma possível justificativa para a existência da escola: a formação da cidadania.

Finalmente, Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva, como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. Se a teoria do capital humano estabelecia um vínculo positivo entre educação e processo produtivo e seus críticos reprodutivistas mantiveram esse mesmo vínculo, porém com sinal negativo, a crítica aos críticos expressa no livro de Salm desvincula a educação do processo produtivo. Ora, nas três situações postulava-se um vínculo direto, afirmado nos dois primeiros casos e negado no terceiro. O que Gaudêncio Frigotto procura fazer é captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, mas percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um

vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão "produtividade da escola improdutiva", que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a teoria do capital humano bem como para seus críticos a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva.

Mas a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, se constituiu na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este é, pois, mais um legado do século XX que persiste ainda atualmente na educação brasileira.

3. CONCLUSÃO

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização.

Em termos quantitativos, se deixarmos de lado o primeiro período em razão da não disponibilidade de dados, constatamos que a matrícula geral saltou de 2.238.773 alunos (ensino primário: 2.107.617; ensino médio: 108.305; ensino superior: 22.851) em

1933 para 44.708.589 (primário: 35.792.554; médio: 6.968.531; superior: 1.947.504) em 1998 (Brasil, 2003, p. 106). Considerando-se que a população do país girava em torno de 40 milhões em 1933, passando a aproximadamente 167 milhões em 1998, conclui-se que, enquanto a população global quadruplicou, a matrícula geral aumentou vinte vezes. Vê-se, assim, que, relativamente, a trajetória do século XX representou, do ponto de vista quantitativo, um significativo avanço no campo educacional.

Entretanto, em razão do imenso déficit histórico que se veio acumulando, mesmo em termos quantitativos as deficiências ainda são enormes, o que pode ser evidenciado ao se observar que em 1890, quando tinha início, para nós, o "longo século XX", a taxa de analfabetismo estava em torno de 85% em relação à população total (12.213.356 para uma população de 14.333.915). Passados cem anos, constata-se uma redução relativa, já que aquela taxa caiu para cerca de 30% (oficialmente se registram 21,6% em relação à população de idade igual ou superior a 7 anos, o que projeta uma taxa de 33,68% para a população total, tomando-se os dados do Censo de 1991). No entanto, se considerarmos a população total (146.825.475, conforme o mesmo Censo de 1991), veremos que 33,68% correspondem a 49.458.776. Portanto, o número absoluto de analfabetos quadruplicou.

Historicamente a emergência dos Estados nacionais no decorrer do século XIX foi acompanhada da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino.

Para se ter uma idéia da importância dessa questão, consideremos o caso da Itália, que chegou ao final do século XIX com metade de sua população analfabeta. No entanto, mediante intensa campanha pela "avocação do ensino primário ao Estado", em 1911, com a reforma Daneo-Credaro (Catarsi, 1985, pp. 55-71 e

123-131), o ensino primário foi colocado sob a responsabilidade do Estado nacional, instalando-se o sistema nacional de ensino a partir do qual foi possível erradicar o analfabetismo.

Esse foi o caminho seguido pela maioria dos países que hoje se encontram na liderança econômica, política, social e cultural. Apesar dessa tendência, é preciso reconhecer que se fez presente, também, uma corrente para a qual a educação deveria estar disponível para ser escolhida, sem necessidade de sistemas planejados. De modo geral, pode-se, pois, considerar que emergiram da experiência histórica dois modelos contrapostos em relação a essa questão, os quais poderíamos denominar, por comodidade de linguagem, de modelo europeu e modelo americano.

Com efeito, sabe-se que enquanto os países europeus, via de regra, caminharam na direção da organização de seus sistemas nacionais de ensino segundo diretrizes emanadas dos órgãos centrais do Estado, denominados, de modo geral, de Ministérios da Instrução Pública ou da Educação, os Estados Unidos tenderam a colocar a educação sob a responsabilidade dos órgãos locais em nível municipal, não instituindo nem Ministério da Educação, nem lei nacional de ensino.

A política educacional que vem sendo implementada no Brasil, sob a direção do Ministério da Educação, caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Delineia-se, assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação dos modos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de um "sistema nacional de avaliação" respaldado pela LDB, centraliza-se no

MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Inspirada no modelo americano, essa orientação acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais.

Do ponto de vista do processo, o modelo americano levou a uma maior diferenciação de iniciativas assim como à maior diversificação das formas de gestão, enquanto o modelo europeu conduziu a uma maior centralização das iniciativas e a uma forma de gestão relativamente unificada cuja responsabilidade primordial se localizava no Estado nacional. Do ponto de vista dos resultados, verifica-se que o modelo europeu foi capaz de garantir razoável coesão, assegurando um patamar comum que permitiu homogeneizar o acesso à cultura letrada, o que significou um razoável grau de igualdade de condições de participação de todos na vida social. Já o modelo americano resultou bem mais desigual, apresentando diversas distorções que têm sido objeto de alerta das autoridades políticas e educacionais dos próprios Estados Unidos e que volta e meia são divulgadas pela imprensa.

Considerando que o Brasil sequer chegou a universalizar a escola elementar, a adoção do modelo americano potencializa enormemente as conseqüências negativas detectadas nos Estados Unidos, contribuindo para aprofundar ainda mais a extrema desigualdade que é a triste marca de nossa tradição histórica.

Assim, a conclusão a que chegamos é que o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI nos vem do século XIX. Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo.

O "longo século XX" deixa-nos, pois, um legado ao mesmo tempo positivo e negativo. Com efeito, dispomos hoje de uma estrutura ampla e abrangente. O campo da investigação das questões educacionais avançou significativamente, impulsionado pelo desenvolvimento da pós-graduação. Com isso, temos clareza dos

problemas, das deficiências e, conseqüentemente, das vias que devemos trilhar para saná-las. Se os problemas não se resolvem, não é por falta de conhecimento das soluções, nem por insuficiência de recursos. O legado negativo do "longo século XX" persistirá enquanto as forças dominantes se negarem a pôr em prática as medidas que a experiência já chancelou como sendo as apropriadas para as questões que estamos enfrentando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGHI, Giovanni (1996). *O longo século XX*. Rio de Janeiro, Contraponto/São Paulo, Editora da UNESP.

BOSI, Alfredo (2002). *História concisa da literatura brasileira*. 40. ed. São Paulo, Cultrix.

BRASIL (2003). *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro, IBGE.

CAMBI, Franco (1999). *História da pedagogia*. São Paulo, Editora da UNESP.

CAMPOS, Francisco (2000). "Exposição de motivos do ministro Francisco Campos sobre a Reforma do Ensino Superior". In: FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder*. 2. ed. Brasília, Plano, pp. 121-158.

CATARSI, Enzo (1985). *L'educazione del popolo*. Bergamo, Juvenilia.

CUNHA, Luiz Antônio (1978). *Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. (mimeo.).

FARIA FILHO, Luciano M. de (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, UPF Editora.

FERREIRA, Viviane L. (2000). "História dos grupos escolares no Espírito Santo". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO

Encontro Brasil – história e historiografia, 1., 2000. Rio de Janeiro, *Anais eletrônicos*... Rio de Janeiro, UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura. 1 CD-ROM.

Fiori, Neide A. (1991). *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e políticas de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. 2. ed. Florianópolis, Edufsc.

Frigotto, Gaudêncio (1984). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

Furtado, Celso (1982). *Formação econômica do Brasil*. 18. ed. São Paulo, Nacional.

Hobsbawm, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo, Companhia das Letras.

IPES/GB (org.) (1969). *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro, Apec.

Luzuriaga, Lorenzo (1959). *História da educação pública*. 2. ed. São Paulo, Nacional.

______ (1973). *História da educação e da pedagogia*. 6. ed. São Paulo, Nacional.

Machado, Maria Cristina G. (2002). *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Campinas, Autores Associados/Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa.

Manacorda, Mario A. (1989). *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

"Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova–1932" (1984). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio-ago.

Moreira, Keila C. & Araújo, Marta M. (1997). "Grupos escolares: uma nova forma de cultura escolar da modernidade (Natal, 1908-1913)". In: Stamatto, Maria Inês S. & Araújo, Marta M. (orgs.). *Encontro de pesquisa educacional do Nordeste: história da educação*, 13., 1997. Natal, Edufrn (Coleção EPEN, vol. 1, pp. 109-119).

NAGLE, Jorge (1974). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, E.P.U./EDUSP.

OLIVEIRA, Betty A. (1980). *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

OLIVEIRA, Maria Cecília M. (2000). "O grupo escolar dezenove de dezembro: história e organização". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1., 2000. Rio de Janeiro, *Anais eletrônicos*... Rio de Janeiro, UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura. 1 CD-ROM.

PICCHIO, Luciana S. (1997). *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar.

PINHEIRO, Antonio Carlos F. (2002). *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, Autores Associados/ Bragança Paulista, EDUSF.

REIS FILHO, Casemiro dos (1995). *A educação e a ilusão liberal*. 2. ed. Campinas, Autores Associados.

RIBEIRO, Maria Luisa S. (1998). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas, Autores Associados.

ROMANELLI, Otaíza de O. (1978). *História da educação no Brasil (1930/ 1973)*. Petrópolis, Vozes.

SALM, Cláudio (1980). *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense.

SAVIANI, Dermeval (2003). "História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa". CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO VI SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR. Aracaju, 10 de novembro de 2003.

SCHULTZ, Theodore W. (1967). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro, Zahar.

__________. (1973). *O capital humano*. Rio de Janeiro, Zahar.

[illegible], Maria Inês S. (1981). *Os empresários e a educação.* Petrópolis, [illegible]

[illegible], Rosa F. de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).* São Paulo, Editora da UNESP.

[illegible], Libânia N. (1999). *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.* Bragança Paulista, EDUSF.

(2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).* Bragança Paulista, [illegible]

MULHERES NA EDUCAÇÃO: MISSÃO, VOCAÇÃO E DESTINO?

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO AO LONGO DO SÉCULO XX

JANE SOARES DE ALMEIDA

Professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara, pesquisadora do CNPq, especialista do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e autora do livro Mulher e educação: a paixão pelo possível.

Uma das crenças ilusórias que o imaginário republicano brasileiro entreteceu e que se estendeu ao século XX foi a fé do liberalismo no poder da escola. Como baluarte da concretização dessa crença, erigiu-se um outro emblema: a destinação vocacionada feminina para educar a infância. Essa imagética, que se estruturou nos finais dos oitocentos e persistiu ao longo do século XX, estava voltada principalmente para um simbolismo místico ancorado no potencial de redenção pela pureza e amor ao próximo, atributos dos quais as mulheres eram/são possuidoras, e teve o efeito de maximizar a importância feminina na educação escolar. Em contrapartida, enquanto o magistério de crianças se tornou um espaço feminino, afastou também das salas de aula os homens, que buscaram outras opções na estrutura hierárquica escolar, ocupando cargos administrativos.

A feminização do magistério, que dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República. Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa

Trabalho financiado com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq e bolsa de pós-doutorado no exterior com auxílio da Fapesp.

visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências.

Nos dois primeiros terços do século XX se teceu essa convicção, eivada das ilusões socializadoras do liberalismo republicano. Porém, nos seus anos finais já se demonstraria a fragilidade dessa crença perante a aridez do panorama social fundido com o agravamento das desigualdades. Isso porque, nem mulheres, nem homens na sala de aula possuíram ou possuem o poder inerente de atuar decisiva e objetivamente nas armadilhas do sistema capitalista e capitanear uma educação voltada para a paz e a igualdade social. Longe de ser uma visão negativista da força da escola, tal afirmativa se ampara no simples fato de que os professores e as professoras também se tornaram reféns do sistema e, ao acumular aulas em várias escolas para aumentar seus proventos e fazer frente às humanas necessidades de sobrevivência, enfrentar em sala de aula o sinistro espetáculo da violência social, submeter-se a condições de trabalho difíceis e curvar-se ante o poder da hierarquia, também foram cooptados e transformados em reféns do capitalismo pela voragem de um mundo desumanizado.

Acompanhando a inserção feminina num espaço profissional representado pela educação da infância, há de se considerar que no cenário das primeiras décadas, o século XX foi também o período em que se iniciaram os primeiros movimentos pela liberação feminina[1]. No rastro das reivindicações e conquistas femi-

---

1. Pelo menos em alguns aspectos, uma das transformações sociais mais radicais deste século foi a modificação da posição das mulheres nas sociedades ocidentais. Em poucos anos o feminismo, movimento que surgiu timidamente no início dos novecentos para depois se fortalecer acentuadamente nos finais dos anos de 1960 e que teve recuos durante as guerras e nos regimes políticos ditatoriais, transformou relações de autoridade milenares, abalou a estrutura

ninas, movimentos emergentes, que tinham em sua agenda a superação das desigualdades e injustiças sociais, organizaram-se em objetivos comuns, buscando principalmente retirar da invisibilidade segmentos sociais até então acobertados sob o manto da ignorância e do preconceito, em busca do reconhecimento e, por conseqüência, de um mundo mais humanizado.

Percorrer o século XX pelos caminhos da educação feminina, a formação das jovens professoras pelas escolas normais e a feminização do magistério, tendo como cenário o Brasil e tomando o estado de São Paulo como referência e considerando que a grande questão intelectual do século XXI continua sendo a emancipação humana pela via cultural, a defesa de meu ponto de vista se valerá de uma retrospectiva histórica. Essa retrospectiva está edificada em torno da educação das mulheres e da inserção feminina no magistério como resposta às demandas do projeto liberal republicano de universalizar a escolaridade, a força da religião na modelagem de corpos e almas e o discutível e controverso poder atribuído às mulheres no ambiente escolar, que teve sua gênese logo após a República em finais do século XIX e se solidificou nas décadas seguintes.

Na perspectiva de uma educação de base humanista que rejeita a discriminação e o preconceito de qualquer natureza, o final do século XX e anos iniciais do século XXI têm voltado sua atenção para os valores, para a humanização plena e o fortalecimento da consciência e do espírito crítico entre os educandos, num tipo de educação que se convencionou denominar educação para a paz. Embora o conceito não seja recente, a idéia de mulheres atuando em salas de aula e seu poder na educação dos filhos des-

familiar e promoveu uma ruptura numa forma de alienação considerada absolutamente natural por séculos, ancorada na subordinação da mulher ao homem. Não foi uma conquista tranqüila e ainda está em processo de transição, mas pode-se dizer que foi uma revolução sem sangue e que representou uma modificação profunda nas relações interpessoais na coletividade, uma inversão de uma ordem injusta considerada imutável.

de a mais tenra idade possibilita uma reafirmação dos valores femininos no ambiente escolar[2].

No entanto, a idéia de uma educação baseada no respeito, levando em consideração o conjunto da humanidade sem nenhuma diferenciação, já havia sido proposta por Comenius no século XVII. O princípio de ser o mundo nosso destino comum e único, de acordo com esse humanista, levaria os seres humanos a aprender a solucionar os conflitos e repudiar a violência e lhes proporcionaria a união e o bem-estar coletivo. Para Comenius, essa união poderia ser realizada pela educação e com ela se chegaria a uma sociedade universal. Rousseau também idealizaria os primórdios dessa educação para o pacifismo ao afirmar a bondade natural da criança: "se a criança é boa por natureza, a guerra é uma invenção do homem adulto; portanto, com uma nova educação, baseada na autonomia e na liberdade da criança, conseguiremos formar futuros cidadãos, para os quais a guerra não terá sentido" (Jares, 2002, p. 26).

Ao considerar a herança cultural dos educadores clássicos, não é de espantar que, na imagética republicana e nas décadas que se seguiram ao longo do século XX, a inserção feminina no magistério fosse uma *destinação natural* em vista das qualidades das quais as mulheres eram/são possuidoras, capazes de promover uma educação integral às crianças desde a mais tenra idade. Porém, em contraponto, não podemos nos eximir de concordar que a violência foi o emblema destruidor do século XX. As duas grandes guerras, o genocídio dos povos, a fome, as epidemias, o holocausto judeu, os conflitos recentes no Oriente Médio, o terroris-

---

2. Entenda-se por valores femininos aqueles representados por uma cultura e uma atuação voltadas para uma pedagogia baseada em respeito e princípios morais. Existe uma cultura que confere ao sexo feminino atributos de amenidade e não-violência, o que faz das mulheres as melhores educadoras, o que demonstra a continuidade do pensamento pedagógico desde o século XIX quanto às educadoras da infância.

mo, os conflitos étnicos e religiosos, entre muitos outros, levam-nos a refletir que a paz no mundo segue sendo uma utopia e que a escola não tem conseguido se alicerçar como instituição em que a cidadania se torna consciência, independentemente do sexo de quem se responsabiliza pelo seu funcionamento. No entanto, a educação se impõe como uma das únicas e possíveis alternativas de promoção da igualdade.

A feminização do magistério foi e continua sendo um fenômeno universal, e vários autores se têm debruçado sobre o tema, ao qual são dadas as mais variadas interpretações. Nessa perspectiva, a trajetória histórica retomada a seguir não tem pretensões de adotar uma postura interpretativa de como e por que se deu esse processo ao longo do século XX, mas sim de que forma este foi desenvolvendo-se, sem incorrer, no entanto, numa narrativa apenas factual, mas buscando estabelecer liames com os posicionamentos sociais, políticos e educacionais dos agentes envolvidos, e tendo, conforme já foi dito, como diretriz a educação feminina e a influência católica, os cursos de formação de professores e a feminização do magistério como decorrência dessa totalidade.

1. EDUCAÇÃO FEMININA: A FORÇA RELIGIOSA NA ARQUITETURA DE CORPOS E MENTES

Nos tempos coloniais, a Igreja católica tinha conseguido grande poderio através de técnicas eficientes de controle ideológico da população sob a égide da fé religiosa. Os conflitos posteriores da Companhia de Jesus com a Coroa portuguesa impediram que esta última pudesse influir mais amplamente na escolaridade do povo, embora a estratégia da Monarquia não se concentrasse em esclarecer a população por meio de um sistema escolar que possibilitasse seu desenvolvimento. Se a educação popular em geral

praticamente não existia, o que dizer da educação feminina? Quando alguns pais mais esclarecidos entendiam que suas filhas deveriam aprender a ler e escrever, isso acontecia dentro dos lares, e aquilo que lhes ensinavam era muito diferente do que era oferecido aos meninos. A ida das jovens ao convento ou recolhimentos significava aprender a bordar, coser, fazer doces, ler, escrever e contar; um pouco de latim, música e história sagrada. Uma educação que visava, sobretudo, preparar as jovens para o casamento em idade de extrema juventude. A sexualidade era reprimida e a extremada vigilância da família e da Igreja colaborava para a imposição de valores misóginos[3].

Na transição do Império para a República, a Igreja católica perdeu parcelas de poder, sofrendo um golpe final com sua separação oficial do Estado na República, quando se estabeleceu a liberdade de culto, o casamento civil, a laicização plena dos cemitérios, a inelegibilidade dos clérigos para cargos públicos e a negação do direito ao voto aos padres e a proibição do ensino religioso nas escolas, premissas lideradas por intelectuais do porte de Rui Barbosa, Caetano de Campos e Rangel Pestana, entre outros. O regramento da sexualidade tinha no catolicismo seu grande poder moralizador. A Igreja condenava os desvios sexuais e a conduta desregrada de cada indivíduo, punindo aqueles que se afastavam dos reais objetivos do intercurso sexual, ou seja, os que se recusavam a obedecer ao princípio do sexo como meio de procriação, adeptos das relações extraconjugais, da sexualidade excessiva. A religião católica representava o ponto nevrálgico para onde convergiam as relações de poder estabelecidas no nível simbólico e no imaginário. A crença no mundo sobrenatural, o con-

3. "A mulher carregava o peso do pecado original e por isso, sobretudo sua sexualidade, devia ser vigiada muito de perto. Repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada" (Araújo, 1997, p. 49).

trole da sexualidade, os arquétipos religiosos ditando normas de pureza e mansidão normatizavam o comportamento social, com maior ênfase no sexo feminino:

> Nunca se perdia a oportunidade de lembrar às mulheres o terrível mito do Éden, reafirmado e sempre presente na história humana. Não era de admirar, por exemplo, que o primeiro contato de Eva com as forças do mal, personificadas na serpente, inoculasse na própria natureza do feminino algo como um estigma atávico que predispunha fatalmente à transgressão, e esta, em sua medida extrema, revelava-se na prática das feiticeiras, detentoras de saberes e poderes ensinados por Satanás [ARAÚJO, 1997, p. 46].

Esse estigma tinha suas raízes na sexualidade e fez com que as religiões cristãs dessem grande importância a uma imagética de pureza feminina por meio da normatização dos corpos e mentes. Os primeiros eram controlados pela exacerbada vigilância de pais, irmãos e maridos, encarregados de extirpar nas mulheres sob sua guarda qualquer tentativa de *pecado carnal*. As mentes eram passíveis de serem adestradas por uma *pedagogia do temor e da culpa* que fazia as mulheres reféns de sua própria aura de sedução e capacidade de despertar o desejo masculino.

A figura do confessor no interior das residências, bastante freqüente no século XIX e até mesmo no século XX, demonstra bem a influência da sacralidade católica nos regramentos da conduta, e a moralidade voltava-se para a *consciência do pecado* que tinha suas origens no sexo. Por carregar a nódoa do pecado original, a mulher deveria ser vigiada, mesmo que isso significasse tolher sua liberdade, abafar sua individualidade e privá-la do livre arbítrio. O casamento e a maternidade eram a sua salvação; honesta era a esposa mãe de família; desonrada era a mulher transgressora que desse livre curso à sexualidade ou tivesse comportamentos

em desacordo com a moral cristã. Para a missão materna as meninas deveriam ser preparadas desde a mais tenra idade, fosse nos colégios católicos, nas escolas protestantes, nos estabelecimentos de ensino não confessionais ou nas instituições públicas.

Nas mais diversas culturas e ao longo dos séculos na sociedade organizada, as religiões sempre foram decisivas na definição de padrões comportamentais femininos. O catolicismo, ao impor às mulheres a imagem da Virgem e Mãe, arquétipos iniludivelmente dicotômicos; o protestantismo, com seus ideais ascéticos e puritanos derivados da doutrina calvinista; o islamismo, infringindo ao sexo feminino as mais pungentes humilhações e cerceamento de liberdade individual. Mesmo as religiões mais primitivas de origem afro ou hindu têm contribuído para imposições de origem cultural e religiosa que, ao longo dos séculos, colocaram as mulheres na crônica do martirológio da humanidade.

O modelo normativo de mulher, criado desde meados do século XIX, inspirado nos arquétipos do cristianismo, espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas como castidade e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade, na qual o perigo era principalmente representado pela sexualidade. Essa ideologia vai desqualificar a mulher do ponto de vista profissional, político e intelectual.

A linguagem mística para qualificar o papel feminino era utilizada pela ideologia cultural, que buscava na religião as metáforas e analogias para definir a mulher-mãe com atributos de *santa, anjo de bondade e pureza*, qualidades que todas deveriam possuir para serem dignas de coabitar com os homens e com eles gerar e criar filhos. A Igreja católica associaria a figura da mulher santa, feita à imagem de Maria, à pureza de corpo e espírito, enquanto a mulher desviante, transgressora, principalmente a prostituída, seria ligada à maldade, à perfídia, ao pecado e à decadência. Se a primeira era o espírito e a santidade, a segunda

seria carnal e pecadora, levando os homens à corrupção do caráter e do corpo. No entanto, ambas deveriam ser submissas e dependentes, pois a ordenação social assim o exigia, e a *ordem natural das coisas* não deveria ser questionada por aquelas que eram as destinatárias de um processo de controle ideológico altamente repressor quanto à sexualidade.

A ideologia de caráter religioso vai regrar a sexualidade da mulher e do casal, perpassando toda a vida social do século XIX e estender-se ao século XX. Seria veiculada na sociedade, na família e na educação. Nas escolas, as moças seriam instruídas quanto à importância da castidade e da pureza; na igreja, deveriam confessar ao padre quaisquer pensamentos ditos impuros que porventura tivessem quanto ao sexo; na família, seria impedida toda e qualquer manifestação voltada para explorar ou exercer a sexualidade, embora houvesse transgressões que costumavam ser severamente punidas.

Para a Igreja e para os católicos conservadores dos tempos republicanos, a ausência de educação religiosa nas escolas seria especialmente danosa às mulheres, que, imbuídas de falsos preceitos e sem a benéfica influência da religião, contaminariam e perturbariam o lar católico, que deveria ser modelado pelos princípios cristãos. Isso fez com que escolas católicas dirigidas às classes mais abastadas prosperassem. Esses colégios seriam determinantes nos rumos da educação feminina de elite. Resguardadas dos ventos da modernidade e das idéias emancipatórias, as famílias tradicionais mantiveram as jovens atreladas ao poder do catolicismo, que veiculava a mesma visão de mundo de sua classe social. Sua esfera de influência também se disseminaria para outras escolas voltadas para classes de menor poder aquisitivo e até mesmo para escolas públicas que se pretendiam laicas e que mostravam uma tendência em adotar princípios co-educativos, ainda não devidamente clarificados no ideário educativo dos reformadores.

2. A EDUCAÇÃO FEMININA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SÉCULO XX

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a mentalidade vigente, herdeira legítima do colonialismo, dava pouco valor à instrução feminina, concentrando sua atenção nas normas sociais que impediam as mulheres de ocupar espaços sociais e até mesmo saírem desacompanhadas. Essa imagética estendeu-se ao longo do Império e mesmo durante os anos republicanos. Por conta dessas normas, os pais preferiam educar suas filhas em sua própria casa, com professoras particulares ou clérigos. Essa educação concentrava-se nas aulas de ensino elementar com um pouco de gramática e aritmética, dando-se preferência para as prendas domésticas, que visavam preparar as meninas para o casamento, que costumava acontecer muito cedo. Não eram raros os enlaces com uma noiva criança de 12 anos que não conseguia ir além dos rudimentos das primeiras letras e logo estava dirigindo residências, empregadas e cuidando de filhos. Nas grandes fazendas que floresciam no interior da província e nas vivendas citadinas, meninos e meninas aprendiam as primeiras letras ministradas por professores leigos, tal a carência de mestres no período. As meninas até poderiam freqüentar essas aulas durante um determinado período. Posteriormente, quando os meninos se adiantavam por serem considerados aptos a aprender latim, francês ou geometria, paravam de estudar juntos e a elas reservava-se uma instrução que visava ao mundo doméstico e ao desenvolvimento de atributos como saber música e dança, sinônimo de uma educação esmerada.

A educação, que se pretendia igual para os dois sexos, na realidade diferenciava-se nos seus objetivos, pois, de acordo com o ideário social, o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição *frágil e nervosa*. O fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com o marido e os filhos. A mulher

educada dentro dessas aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem, que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente da prática do período colonial, com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade. A mulher-mãe deveria ser pura e assexuada, e nela repousariam os mais caros valores morais e patrióticos.

Apesar das conquistas efetivadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como o acesso das mulheres ao ensino superior e a algumas profissões, esses ideais permaneceriam, por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e esculpindo uma figura de mulher plasmada nesse perfil. A responsabilidade feminina nunca deveria transpor as fronteiras do lar, nem ser objeto de trabalho assalariado. O trabalho somente poderia ser lícito se significasse cuidar de alguém, doar-se com nobreza e resignação, e servir com submissão, *qualidades inerentes às mulheres*, premissas com as quais também se afinavam profissões ligadas à saúde, como enfermeira ou parteira[4]. A idéia de alocar às mulheres a *sagrada missão* de educar transitou por décadas no imaginário social. Nos anos que se seguiram à Proclamação da República, a necessidade de universalizar o ensino através da democratização da escola primária se conjugou com a idéia de dar uma destinação profissional às jovens de parcos recursos. Esse procedimento fez com que se investisse na criação de cursos preparatórios de formação representados pelas escolas normais, em seguimento a uma tendência que já se havia manifestado nos finais dos oitocentos (1876), quando se criou em São Paulo, no

4. No entanto, o acesso às universidades para as mulheres nos vários países somente seria atendido em fins do século XIX, não sem uma encarniçada resistência por parte dos homens. Michel (1979, p. 91) faz o relato de um verdadeiro motim estudantil quando as mulheres foram admitidas na Universidade de Edimburgo para o curso de medicina; na França, madame Edwards-Pilliet teve sua efígie queimada pelos estudantes em sinal de protesto quando passou a ser interna dos hospitais, e nos Estados Unidos, as mulheres abriram suas próprias universidades, tendo sido criada em Nova York em 1865 uma escola de medicina para mulheres, dada a oposição masculina nesses setores.

Seminário das Educandas, uma escola normal destinada a dar instrução e habilitar as órfãs e outras jovens que demonstrassem interesse em se tornarem professoras. A escola tinha um currículo mínimo de lições de gramática da língua nacional, teoria e prática das quatro operações aritméticas, doutrina cristã, língua francesa e música vocal e instrumental. As educandas recebiam esse ensino gratuitamente e, em contrapartida, eram obrigadas a servir no magistério depois de concluírem os estudos[5].

A Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário, com limitações orçamentárias significativas que impediam seu bom funcionamento, e abria ou fechava em função de decisões políticas nem sempre acertadas, criada para atender às necessidades de formação de professores para o ensino primário que tentava se expandir. Ministrava um tipo de ensino elementar, mais propriamente voltado para aquilo que se deveria ensinar no curso primário do que num aprofundamento de estudos e numa real formação profissional. Esses estabelecimentos surgiriam como uma alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão-de-obra para um ensino que tinha como meta se expandir e se estender à população, de acordo com os ideais liberais e democráticos que passavam a disseminar-se entre as mentes ilustradas do país com a proximidade da República.

O século XX, em seus anos iniciais, redesenhou os contornos de uma sociedade na qual os papéis sexuais tradicionais eram assumidos culturalmente e aceitos sem muitas incertezas. Os li-

5. A primeira escola normal brasileira foi criada em Niterói em 1835; em São Paulo, foi fundada em 16 de março de 1846 e atendia exclusivamente ao público masculino. A instituição não conseguiria nas décadas seguintes se alicerçar no precário sistema escolar, o que somente iria acontecer quando as moças passaram a procurar por esse tipo de ensino, praticamente uma das únicas vias de acesso da parcela feminina a uma educação escolarizada com o objetivo de fornecer uma profissão.

mites de convivência entre os sexos eram claramente definidos e transmitidos de forma que fossem interiorizados sem questionamento pelos agentes sociais que ditavam as normas de conduta social. A identidade feminina, resguardada entre os vários segmentos sociais, era definida numa moldura cultural em que valores, normas, expectativas, imagens, regras, conceitos e preconceitos compunham o arcabouço social e determinavam os hábitos e costumes. Das mulheres esperava-se a permanência no espaço doméstico, o recato, a submissão, o acatamento da maternidade como a mais elevada aspiração. Dos homens, a atuação no espaço público, no mundo do trabalho, na política, o exercício da liberdade, inclusive sexual, a incorporação dos atributos de proteção e autoridade.

Dada a importância que os liberais republicanos atribuíam à escola, o magistério e a educação eram vistos como instrumentos eficazes e determinantes para a formação de profissionais encarregados de exercer o ensino. Porém, as escolas normais públicas eram insuficientes para atender à demanda, e logo se estendeu a autorização de funcionamento para escolas normais livres particulares e municipais. Às mulheres que podiam ir à Escola Normal, já que nem todas conseguiam essa oportunidade, ensinavam-se prendas domésticas e música juntamente com português, francês, aritmética, geografia e história, pedagogia etc., em classes separadas por sexo[6].

6. A recuperação da ação da Igreja católica referia-se ao âmbito público, pois não existem indicações de que esta se tenha ausentado em essência no interior dos lares brasileiros, que em sua maioria professavam a fé católica e eram sensíveis à influência das vestes escarlates. Na educação feminina, a permanência das tradições religiosas e culturais destinava às filhas das oligarquias uma educação rebuscada, nos moldes lusitanos de destacar as prendas domésticas, bordado, falar francês, saber dançar, tocar piano, conversar com recato, conhecer as regras de etiqueta, enfim, o que se esperava que uma mulher soubesse antes do casamento. As mulheres eram educadas principalmente para serem o esteio moral da família, as preservadoras da tradição e as perpetuadoras das regras religiosas. Nisso os colégios e internatos católicos foram imbatíveis.

Na primeira metade do século XX, a Escola Normal alicerçou-se como instituição procurada também pelos segmentos médios, estando incumbida de formar os futuros quadros profissionais que o Estado necessitava para o ensino primário. As cidades do interior viram florescer vários estabelecimentos de ensino para onde iam as filhas dos fazendeiros, dos ricos negociantes e profissionais liberais da região onde se localizavam[7]. Dentre os colégios católicos destinados ao ensino das filhas da elite paulistana e as escolas profissionais dirigidas às jovens da população mais carente, erigiram-se as escolas públicas para a educação popular e as escolas normais como instituições destinadas a uma classe média que se estruturava no pós-republicano. Compunha-se assim um cenário no qual a educação feminina passou a ser importante, devidamente atrelada, em todos os níveis, à *destinação natural* das mulheres para lecionar e sempre em estreita relação com o universo doméstico[8].

Apesar das iniciativas em favor do sexo feminino, dentro dos lares a situação continuava idêntica, com as esposas e filhas submetidas ao poder patronal que lhes dirigia o destino e ditava as regras de conduta, com o aval da sociedade. Apesar das expecta-

7. "Nem todas as alunas, entretanto, tinham pai fazendeiro. Algumas eram filhas de negociantes, de médicos, de advogados, de dentistas, todos abastados e que formavam a *entourage* econômica, política e cultural da fazenda. Pode-se afirmar que, ao menos até os anos de 1940, a clientela da Escola Normal é formada por jovens provenientes das classes médias altas. Entre as alunas, não havia filhas de trabalhadores manuais, a não ser raríssimas exceções [...]. Já os rapazes, sempre em número muito reduzido, pertenciam a grupos sociais, em geral, menos favorecidos [...]. Às mulheres estava reservada prioritariamente a função de esposa/mãe, e o tempo excedente era ocupado pela profissão de professora" (Buffa & Nosella, 1996, p. 64).

8. Antes e depois da República, outra possibilidade aberta às jovens da elite e classe média foram as escolas americanas protestantes, que introduziram um sistema misto de ensino ao qual chamavam de co-educativo, com modernos métodos pedagógicos. Abriram-se também escolas particulares laicas, graças à legislação republicana que contemplava essas iniciativas. As escolas eram dirigidas por estrangeiras imbuídas da necessidade de também se voltarem para a educação feminina, ampliando-se assim mais espaços educacionais.

tivas alvissareiras da ordem e do progresso do século XX, a higiene, a moralidade e religiosidade, a pureza, os ideais de preservação da raça, da sobrevivência social estamparam no sexo feminino seu emblema de manutenção da sociedade tradicional, e as mulheres continuaram sendo submetidas a padrões comportamentais que serviram para impor barreiras à sua liberdade, autonomia, principalmente em relação à sexualidade. Educar o sexo feminino passou a ser uma necessidade que se impunha cada vez mais diante da sociedade urbanizada que ditava novas regras de convivência no espaço citadino. Para isso a educação se ampliou quantitativamente e escolas começaram a ser inauguradas: colégios católicos, escolas protestantes e escolas públicas, todas herdeiras de um mesmo pressuposto: educar as mulheres para tornar melhores os homens, instruir futuras mães para que contribuíssem para a grandeza da pátria. Deveria haver uma educação básica como alicerce da moralidade e em seguimento a esse princípio, as mulheres seriam as principais indicadas para se incumbirem em modelar uma infância saudável, patriótica e livre de vícios que degeneram a raça e a sociedade.

No campo profissional, as escolas normais deveriam formar professoras para um desempenho pedagógico calcado no humanismo, na competência e nos valores sociais. Essa educação, em nível médio e com um objetivo definido sem mais delongas, deveria bastar, e as jovens brasileiras cresceriam com o destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras. Nesse contexto, a Escola Normal voltava-se para a educação feminina como parte do projeto civilizador da nação e cumpre funções de educar e instruir as futuras esposas e mães, as donas de casa encarregadas da educação familiar e do fortalecimento da família. A idéia de introduzir classes mistas nas escolas passou a ser debatida, mesmo que fosse como experiência pedagógica, e colocar as mulheres para ensinar meninos e meninas ao mesmo tempo seria vista com agrado e como a melhor alternativa para ampliar a escolaridade da população.

3. DE RAINHA DO LAR A EDUCADORA DA INFÂNCIA: MISSÃO, VOCAÇÃO E DESTINO

Na transição do Império para a República, a Escola Normal, da mesma forma que o sistema educacional, pouca significação teve no panorama social do país, que continuava alinhavando conteúdos literários de inspiração européia e servindo mais como apoio às relações hegemônicas da sociedade. O ingresso no século XX despertou entre os liberais republicanos a idéia da educação como salvação dos males sociais e equalizadora de oportunidades. A formação de professores competentes e versados nas inovações educacionais ganhou força, assim como a aspiração de se criar um curso que atendesse a essa necessidade. Com a incumbência dada em 1890 a Caetano de Campos para reformar a Escola Normal em São Paulo, como primeiro passo para a reforma geral da instrução pública, a instituição vive um período áureo e desenvolve-se, estendendo-se nas décadas seguintes ao interior do estado, sendo procurada por moças desejosas de ampliar sua instrução e melhorar seus conhecimentos para gerenciar o lar e criar os filhos. Os homens também continuariam a freqüentar a escola, porém já em minoria.

Nos primeiros anos republicanos cresceram as escolas normais e o ensino primário por conta de melhores condições socioeconômicas que também possibilitavam maior desenvolvimento educacional. Apesar das tentativas republicanas nem sempre terem dado certo na organização de um sistema escolar que realmente atendesse às necessidades e expectativas da população, o ideal plantado pelo liberalismo, de ser a escola a via de ascensão social, solidificou-se num panorama social em que as transformações de classe iniciadas no Império se completaram e as camadas médias forneceriam o contingente que se dedicaria ao magistério, entre outras profissões. Esse contingente também marcaria presença nos movimentos político-sociais que intentavam estabelecer mudanças na sociedade, entre elas, a crença no poder trans-

formador da educação. As mulheres passaram a fazer-se cada vez mais presentes na instituição normalista e a procuravam para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também para ter uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento. Os homens que procuravam a escola, uma vez ingressos no magistério, aspiravam a cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres, que permaneciam nas salas de aula.

Durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, apesar de algumas também procurarem pela enfermagem. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. Mantinha-se, pois, a ordem social vigente, e as mulheres que reivindicavam por educação teriam uma escola que lhes proporcionaria isso e ainda forneceria um diploma que lhes permitiria sustentar-se em caso de necessidade. A oferta de recursos humanos para o ensino primário que se expandia estava assegurada, e os lares não sofreriam a ausência feminina, pois cuidar de crianças e educá-las era o destino que se esperava que fosse cumprido. Alicerçava-se assim o ideário proposto e se perpetuava a tradição.

Se nos tempos coloniais o casamento era a alternativa para a vida conventual escolhida pelas mulheres de classe privilegiada que desejavam livrar-se de um pai opressor, um marido não desejado, ou mesmo adquirir maiores conhecimentos, no século XX, sua posição social sofreu alterações, podendo aspirar a uma educação mais cuidadosa, apesar de se manter a supremacia masculina e a permanência da mulher no espaço doméstico continuar sendo considerada um tipo ideal de comportamento. Alçada à categoria de *rainha do lar*, deveria dedicar-se integralmente à família e aos cuidados domésticos. O trabalho para as mulheres das classes média e dominante era permitido e aceito somente em casos excepcionais e necessidade extrema, como viuvez ou

falência financeira. A urbanização que atraiu as mulheres para fora das fronteiras do mundo privado também exigiria delas os comportamentos morais que a sociedade burguesa esperava que desempenhassem, como o cuidado com a família, a educação dos filhos, o apoio ao marido, enfim, que acatassem o papel do anjo tutelar tão privilegiado nos romances da época.

No Brasil das décadas iniciais do século XX, para o contingente feminino, o primeiro passo para a conquista de maiores direitos revelou-se na possibilidade entrevista de apropriação de conhecimentos que transcendessem o privado. Enquanto os homens disputavam poderes no espaço público, mantinham-se as mulheres na penumbra doméstica e domesticadora, confinadas num espaço restrito que lhes tolhia a liberdade e a expansão de sua inteligência e de seu talento. Distantes dos olhares vigilantes da cidade e resguardadas pelo recato e pela própria ignorância, constituíam uma parcela do mundo social urbano que, apesar de visível nas esferas mundanas e reprodutivas dos segmentos sociais, era a grande ausente da vida pública, do campo científico e da produção.

A mulher deveria cultivar-se para viver em sociedade e ser agradável ao homem, porém não poderia concorrer com ele profissional e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e ela representaria um risco se lhe fosse dado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se igual no intelecto. Em princípio, a ela caberia regenerar a sociedade, e para isso precisaria ser instruída. Mas, instruída de uma forma que o lar e o bem-estar do marido e dos filhos fossem beneficiados por essa instrução, que não possuía um fim em si mesma, mas era direcionada para o bem-estar masculino. A instrução da mulher deveria reverter-se em benefício da família e, através desta, à pátria, que se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo.

A educação escolarizada, imbuída desses pressupostos, passava a ser importante e necessária para as mulheres, mas

deveria ser domesticadora para que não transcendesse os limites impostos pelas estruturas sociais. Poderiam ser educadas e instruídas; era importante que exercessem uma profissão, no caso o magistério, e colaborassem na formação das gerações futuras.

O século XX também viu surgir as primeiras manifestações femininas no plano político e ideológico, reivindicando educação, instrução e privilégios sociais, como trabalho e profissão, além do direito ao voto. Foi nessa época que surgiram as primeiras publicações femininas em defesa desses direitos, um movimento que aconteceu no interior das classes médias e altas, dirigidas por mulheres que pretendiam conseguir maior visibilidade social e mais liberdade individual. O movimento significou uma transgressão, dada a arraigada mentalidade da oligarquia a que pertenciam essas mulheres e que, certamente, se sentiu ameaçada com as contestações femininas. Não eram muito numerosas, mas conseguiriam abalar alguns alicerces solidamente enraizados e promover debates numa sociedade que nunca aceitou a presença feminina, a não ser como ornamento de salões.

O período pós-republicano mostrava uma mudança gradativa da mentalidade feminina. Apesar de ainda considerar o lar como o real espaço para a mulher e o casamento sua garantia de felicidade, estas principiavam, gradualmente, a questionar esses valores. Afinal, séculos de dominação não seriam extintos tão facilmente, apesar dos novos valores políticos e sociais que se impunham no alvorecer do novo século. Nesse discurso, havia implícito o questionamento da condição feminina e de uma identidade construída em cima dos papéis familiares e da capacidade reprodutiva das mulheres, procurando valorizá-las como os atores sociais que efetivamente eram, com o direito de participar da esfera política do país. A intervenção feminina supunha-se capaz de uma ação moralizadora no seio da sociedade e serviria para manter a unidade da família e da pátria. A função materna não era mais apenas biológica, mas social e patriótica, principalmente. Situava-se nessa identidade uma representação da mulher

burguesa educada que se havia radicado nas cidades, abandonando as distantes fazendas, sua antiga morada, e que agora transitava no espaço público e no mundo social e da política, apesar da ferrenha oposição masculina.

No ambiente urbano e industrializado em que puderam dar os brados iniciais pela emancipação que ainda demoraria a ser alcançada, sua educação revestia-se de grande importância. Isso porque, para atuar significativamente nessa sociedade, se exigia uma nova mulher, capaz de reivindicar seus direitos e questionar seus papéis. Esses papéis não descuidavam do trato materno e doméstico. Essa era a via pela qual poderiam conquistar o espaço público, isto é, valorizando seu trabalho no lar e a sua grande responsabilidade de educar as futuras gerações. Ao reivindicar o espaço público, ressaltavam a importância do privado na vida dos homens, revelando uma ambigüidade revestida de conflitos. A competência no lar era determinante para a competência profissional e para a relevância da participação política. Nesse sentido, a instrução impunha-se como a grande prioridade. A emergência dessa nova mulher, necessariamente, deveria vir acompanhada de uma educação adequada que a preparasse para os cuidados com o lar e lhe possibilitasse uma inserção no campo profissional.

O grande número de mulheres lecionando nas classes do primário era visto com agrado pelos dirigentes do sistema escolar. Mas o imbricamento dos atributos de missão, vocação ou sacerdócio com o desempenho da docência não se referia apenas às mulheres, mas ao professorado de um modo geral. Professores e professoras estavam imbuídos do *dever sagrado* de conduzir as novas gerações no caminho da educação e da instrução, as quais, por sua vez, levariam ao progresso da nação. O magistério alicerçou-se como trabalho feminino em definitivo e manteve as prerrogativas conquistadas. A sociedade masculina aceitou sem mais protestos, com exceção de uma ou outra voz isolada, a profissão de professora. Ao longo das décadas e com cada vez maior inserção das mulheres nesse campo profissional, o poder público regulamentou as

horas de trabalho em meio período diurno para que a professora também pudesse cuidar da casa.

Apesar de os órgãos oficiais incentivarem o trabalho feminino no magistério, muitos agentes sociais ainda consideravam a casa e o cuidado com a família o seu verdadeiro lugar. O homem permaneceu chefe da casa e responsável pelo sustento da família. O Estado Novo, que instaurou a ditadura nos anos de 1930, em relação ao professorado estabeleceu uma política de ambigüidades, pois mantinha a categoria num esquema de contenção salarial enquanto procurava dignificar a imagem profissional. As mulheres, que já eram maioria no magistério, detinham, do ponto de vista social, uma imagem assexuada, ao incorporar a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da pátria.

Nesse sistema ambivalente, a demanda pela educação escolarizada, o valor da escola enquanto agente educativo e a proliferação das escolas normais no interior do Estado viabilizaram uma ampliação da educação que, ao atingir maiores parcelas da sociedade, também se firmava como instituição pública. Aumentada a procura pela escola, aumentou também seu valor, e a Escola Normal passou a receber grande número de alunas, pertencentes aos segmentos médios. Essa classe via no magistério uma possibilidade de ascensão social, e as jovens normalistas e futuras professoras principiaram a desfrutar de maior liberdade pessoal, advinda do exercício da profissão que, envolvida numa aura de respeitabilidade, permitia sua profissionalização sem maiores problemas, instalando-se, em pouco tempo e de forma definitiva, sua completa feminização.

Para as professoras primárias da primeira metade do século XX, o magistério foi o ponto de partida, foi o *possível* no momento histórico em que viveram[9]. Significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único

9. Essa tese é defendida em Jane S. de Almeida (1998).

e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade. O magistério era o trabalho intelectual e assalariado sem conotação pejorativa; tinha o poder de conceder uma palavra mais abalizada num meio ignorante; conferia mobilidade social, maior liberdade e respeito entre as classes trabalhadoras e possibilitava bem-estar econômico. Isso era muito mais do que tinham tido até então.

O exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas, e instruir e educar crianças era considerado não somente aceitável para as mulheres, como era também a profissão ideal em vista destas possuírem moral ilibada, sendo pacientes, bondosas e indulgentes para lidar com os alunos. A Escola Normal iria, paulatinamente, suprir uma necessidade e um desejo femininos. A entrada das mulheres nas escolas normais e a feminização do magistério primário foram um fenômeno que aconteceu rapidamente e, em pouco tempo, foram maioria nesse nível de ensino. Mesmo assim, a concepção implícita na freqüência das escolas normais pelas mulheres e na educação feminina, de um modo geral, continuava atrelada aos princípios veiculados de esta educação ser necessária não para seu aperfeiçoamento ou satisfação, mas para ser a esposa agradável e a mãe dedicada. Isso também legitimava sua exclusão de outros níveis de ensino e justificava currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas. A esse respeito, homens e mulheres concordavam, embora houvesse algumas divergências. Mas havia um certo consenso quanto à necessidade de a mulher instruir-se e educar-se, desde que mantida dentro dos limites que não representassem risco às normatizações sociais vigentes.

O discurso da exaltação do magistério para ambos os sexos e sua conotação com dever sagrado impregnava as mentalidades acerca da profissão de professora, havendo uma real demanda pela Escola Normal. Esse discurso, que se manteve durante muito tempo, detinha o poder de impregnar as mentes das jovens normalistas e professoras pela idéia de sacralidade vocacionada atri-

buída à profissão. E, paulatinamente, o trabalho feminino deixou de ser contingencial e ditado apenas pelos atributos de vocação e missão, tornando-se, no cenário econômico do século XX, uma exigência ante os tempos que corriam, não somente pela profissão em si, como em relação ao ingresso financeiro.

Em contrapartida, o sistema co-educativo, ao pregar ensino igual para ambos os sexos, se confrontaria com os ditames católicos e com a *natureza do povo brasileiro*, que ainda considerava as questões morais superiores aos apelos da modernidade. Nos anos de 1920 e 1930 esse tópico mereceria destaque nos debates educacionais entre católicos e liberais, sendo, inclusive, palco de reivindicações das feministas através da imprensa periódica.

Os americanos reforçaram essa tendência quando colocaram professoras missionárias e brasileiras convertidas à frente das escolas protestantes e incumbidas das aulas nos colégios, conforme já acontecia em seu país de origem. Nos colégios católicos as freiras encarregavam-se de instruir e educar as meninas, e nas escolas particulares eram as mulheres as principais agentes educativas. Em consonância com essas idéias, era necessário que, desde os bancos escolares, meninos e meninas recebessem idêntica educação, o que beneficiaria ambos os sexos. Isso motivou forte oposição do catolicismo conservador, que via na co-educação dos sexos um perigo para a moral e para os costumes e que comungava a idéia de que havia uma vocação natural para cada sexo.

Os educadores progressistas da década de 1920, adeptos de uma maior renovação do ensino, durante muito tempo criticaram duramente o perfil retrógrado e tradicionalista da Escola Normal, considerando-a uma instituição extremamente conservadora, por ocasião do inquérito realizado por Fernando de Azevedo em 1926. Nesses anos também emergiram protestos dos educadores e legisladores quanto ao excesso de escolas normais e de professores primários no estado de São Paulo, com indicações, como a de Fernando de Azevedo, para que se reduzisse o número de escolas normais, e propondo a transformação de algumas em escolas nor-

mais rurais. No entanto, havia poucos professores que se dispunham a lecionar nas distantes zonas rurais, com grandes dificuldades de acomodação e locomoção, principalmente as mulheres, maioria no curso, relutantes em deixar a cidade e a família. Ao mesmo tempo em que esses anos foram pródigos em reformas e inovações na Escola Normal do estado de São Paulo, também promoveram a ampliação do curso aos interessados em se dedicar ao magistério com a disseminação de escolas normais livres e particulares, principalmente pelo interior do estado.

A década de 1930, considerada por alguns intelectuais uma época de inovação e crítica, traria radicais mudanças no sistema escolar, ainda visto como elitista e seletivo. O período também viu crescer o prestígio dos educadores liberais, o que mais tarde seria abafado com a implantação da política autoritária do Estado Novo. O pensamento liberal que impregnou as propostas de legisladores e educadores na época da Proclamação também convivia com as idéias que defendiam o escravismo e a Monarquia e, associado ao positivismo, legitimava a ditadura das oligarquias e a repressão aos trabalhadores. A educação escolar, utilizada até o final do Império como símbolo de classe social, situação que em quase nada se alteraria na Primeira República, nos anos de 1930 passou a ser encarada como uma forma de a população ter sua oportunidade de alcançar os privilégios da classe dominante.

A expansão da demanda pela escola não refletiria as necessidades efetivas do desenvolvimento econômico, por sua insuficiência e por caminhar em sentido inverso ao das necessidades criadas. Isso promoveu um aprofundamento do abismo existente entre a educação e o desenvolvimento. Mais uma vez alinhada ao poder dominante, a educação acabaria por desempenhar o mesmo papel conservador dos anos pré-republicanos. Nesse período, marcado por ideologias distintas – de um lado, após a Revolução de 1930, o crescimento do prestígio do liberalismo e dos ideais democráticos; de outro lado, o caráter antiliberal e antidemocrático que caracterizou o Estado Novo na Era Vargas –, a preocupação com a me-

lhoria do ensino esteve bastante presente, fato que iria refletir-se na organização curricular da Escola Normal.

4. A TRADIÇÃO E OS PERIGOS DOS NOVOS TEMPOS

O espírito de federação que se alastrou pelo país entre 1930 e 1937 deu ensejo a que os estados viabilizassem várias reformas no seu sistema de ensino. No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, então diretor geral do Departamento de Educação, reformaria o ensino primário e o ensino normal, transformados em institutos de educação, incorporando a concepção de educação como instrumento de transformação social, nivelador das desigualdades sociais. As mudanças que se efetivaram em 1931 em São Paulo, coordenadas por Lourenço Filho, visavam reorganizar o sistema educacional de forma definitiva. Portanto, as transformações operadas no país possibilitaram a abertura de um espaço político para a classe média que ampliava cada vez mais suas exigências educacionais. A parcela feminina da população reclamava maior nível de instrução e a Escola Normal se tornaria um dos objetivos a ser alcançado, ao satisfazer as aspirações educacionais das jovens paulistas, oriundas não apenas das classes médias, mas também das famílias mais abastadas do estado. Para a admissão na escola era exigida a verificação da idade, saúde, inteligência e personalidade dos candidatos, fato que demonstra a elitização do curso no período, nos rastros de uma política educacional bastante autoritária. Para as moças, era necessário apresentar autorização do pai ou do marido no ato da matrícula.

A Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931, e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 demonstraram inequivocamente a crença de que a escola é um poderoso instrumento de transformação social, atuando também como um aparelho de equalização de oportunidades para o indivíduo e corrigindo a injustiça social, além de possuir o poder de

suprir as deficiências de um meio social desfavorável ao educando. A declarada função social atribuída à escola levaria a novas preocupações com a formação de professores(as) considerados(as) os(as) responsáveis diretos pelo sucesso educacional, e reformas seriam feitas no curso normal para que este se adequasse às aspirações e demandas por educação[10].

Um nacionalismo exacerbado tomaria de assalto setores do imaginário social quando do Golpe de 1937 que instituiu o Estado Novo, inaugurando uma fase política de extrema contenção das liberdades democráticas. Posteriormente isso alteraria também a estrutura educativa por meio de uma política educacional empenhada em garantir os interesses das elites, enquanto se faziam algumas concessões às camadas médias e aos segmentos populares. Estes, por sua vez, reafirmavam sua crença no poder transformador da educação, reivindicando a universalização do ensino. Consolidou-se assim nesse período um novo dualismo social e educacional: de um lado as elites nas escolas de elevado padrão educativo, de outro as classes populares sendo preparadas para o trabalho pelo ensino profissionalizante.

O princípio da nacionalidade e do patriotismo promoveria a centralização do ensino, pregando a unidade nacional e a paz social. Isso limitaria a autonomia dos estados quanto aos seus sistemas de ensino. A incipiente democratização cederia lugar ao autoritarismo, calando-se as vozes dos educadores liberais no novo estado político que se desenhava no território brasileiro, e o Estado Novo seria tão elitista quanto a República Velha. Essa poli-

10. Por exemplo, com a incorporação dessas aspirações às reformas necessárias, em 1933 foi proposta, entre outras, uma nova reorganização da Escola Normal, na qual se procuraria efetivamente colocar em prática a idéia há muito veiculada quanto ao preparo técnico dos professores primários. O Decreto n. 5.885, de 21 de abril de 1933, instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, estabelecendo que a formação de professores(as) primários(as) deveria ser feita em dois anos de estudos, antecedida por um curso secundário fundamental de cinco anos e um curso primário de quatro anos.

sua teria por objetivo fazer do sistema educacional o ponto de partida para exercer a dominação dos segmentos populares através de manobras de falsas concessões. O ensino profissionalizante acenava para as classes populares com o cobiçado diploma que lhes possibilitaria ascensão social e, mesmo pretendendo garantir a unidade nacional pela unificação dos conteúdos e métodos, acentua-se também a resistência à penetração de novas idéias pedagógicas, com o Estado orientando e selecionando os conteúdos escolares segundo suas necessidades econômicas.

A Constituição do Estado Novo dispunha sobre o ensino profissionalizante dirigido às classes populares, visando a escolarização da futura mão-de-obra para o crescente mercado de trabalho. Portanto, a formação de professores(as) pelas escolas normais também se atrelava à ideologia vigente do período político que a nação atravessava, e a ideologia da classe dominante estaria sempre nas diretrizes adotadas para a educação popular e, conseqüentemente, caberia a ela orientar o processo de formação profissional daqueles que se incumbiriam dessa educação, servindo de apoio e instrumento para sua efetivação prática.

Nos anos de 1930 e 1940, as escolas normais haviam se disseminado pelos estados brasileiros, inaugurando seus cursos nas capitais e cidades do interior, tanto oficiais, como particulares. Nas escolas pertencentes ao ensino público as classes mistas vinham tornando-se uma realidade, o que era defendido pelo poder público pela economia que representava para o estado.

As transformações realizadas na Escola Normal durante a década de 1940, principalmente com a Lei Orgânica de 1946[11], irão coincidir com o fim do regime ditatorial em outubro de 1945, que

11. A Escola Normal seria organizada como um ramo do ensino profissional, buscando habilitar professores para o trabalho com crianças do ensino primário. Essa formação procurou ser uniformizada em todo o país pelo nivelamento da orientação impressa no curso. Dentro dessa organização se promoveu também uma divisão interna ao curso: para os locais economicamente pouco desenvol-

marcaria o início do processo de redemocratização do país. A vitória do catolicismo no campo educacional e a oficialização da separação dos sexos nas escolas, com a reforma Capanema em 1942, conservariam as mulheres em seus espaços tradicionais: os meninos continuariam a ser educados para a inserção no mundo público; as meninas, antes de qualquer outra coisa, deveriam ser educadas para o desempenho do papel materno.

No final da década, o processo de industrialização, mesmo dependente, era irreversível, e o setor agrário-exportador tinha dificuldades em sustentar o mito da vocação agrária do país. Expandia-se o capitalismo e, com a urbanização, aumentava a importância das classes sociais emergentes, como a burguesia industrial e financeira, o proletariado urbano e as camadas médias ligadas à burocracia do Estado, as empresas privadas e o setor de serviços. Na década de 1950 seria possível completar a integração da Escola Normal, que, juntamente com a equivalência de todos os cursos médios, passou a dar direito de acesso ao ensino superior, descaracterizando-se assim como curso profissionalizante para o magistério primário, equiparando-se aos outros cursos médios e proporcionando também uma educação de cará-

---

vidos, propunha-se um curso reduzido quanto ao seu conteúdo; os centros mais prósperos, como as grandes cidades, ofereceriam cursos mais aprofundados. Além disso, seria instituída uma subdivisão: o curso de regentes do ensino primário, com quatro anos de duração, e o curso de formação de professores primários, funcionando em três anos. A formação de professores ocorreria através de três modalidades de cursos: pela Escola Normal, que oferecia o segundo ciclo, formando professores primários; pelo Curso Normal Regional, em nível de primeiro ciclo e preparando regentes para o ensino primário; pelos institutos de educação, encarregados da formação de professores primários e fornecendo-lhes habilitação profissional para o magistério e em administração escolar. O currículo único adotado para todas as escolas do país destacava-se pelo predomínio de disciplinas de caráter técnico-pedagógico, em que figuravam disciplinas como psicologia, pedagogia, didática e prática de ensino, ministradas nos anos finais do curso. As escolas normais continuavam a ter maioria feminina freqüentando seus cursos, e solidificava-se a tendência de as mulheres serem as mais indicadas para lecionar para crianças, tendência já anunciada nas décadas anteriores.

preparatório, voltada às oportunidades que se abriam de continuação de estudos em nível superior aos normalistas, além da habilitação ao magistério.

A proliferação de escolas particulares nesse período era objeto de preocupação por parte dos educadores liberais, que retomam o poder no cenário político-educacional com força renovada, após a queda do regime ditatorial. O aumento de estabelecimentos de ensino privado e pago contrariava sobremaneira o espírito republicano de manter o ensino público e gratuito para a população, de acordo com os ideais explicitados pelo liberalismo. No entanto, a iniciativa de abrir escolas particulares obtinha apoio de amplos setores e mesmo do próprio governo, numa forma de restringir gastos com educação.

O desenvolvimento econômico no período pós-Estado Novo estratificou uma sociedade que tinha num extremo a classe alta, representada pela oligarquia agrário-comercial e burguesia industrial, e no extremo oposto a classe trabalhadora. Entre ambas, a classe média, formada por profissionais liberais e funcionários públicos. Para o ingresso nessas profissões desempenhadas pelos segmentos médios, a escola constitui o principal, se não o único, patamar importante na busca de ascensão social, e a educação escolarizada continua sendo a via de acesso à participação efetiva na sociedade.

Nesse panorama, a formação de professores(as) pela Escola Normal manteve-se sujeita às oscilações sociais, econômicas e políticas, de acordo com a ideologia do momento. A baixa remuneração e a desvalorização social do magistério primário entrariam na pauta das reivindicações da categoria e tomariam corpo os debates educacionais acerca da necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional, o que seria concretizado em 1961, depois de prolongado debate nos meios políticos e intelectuais.

As mulheres afluiriam ainda em maior número para a profissão, levadas pela necessidade de buscar instrução e poder exercer uma profissão, numa sociedade que principia a considerar o

trabalho feminino uma alternativa para alcançar o desenvolvimento. A regulamentação do curso normal pela Lei de Diretrizes e Bases não produziu alterações significativas em sua estrutura, e a formação de professores passou a ser realizada em âmbito nacional pelas *escolas normais de grau ginasial*, funcionando em quatro séries anuais, ou pelas *escolas normais de grau colegial* com três séries anuais, em prosseguimento ao curso ginasial. As primeiras formavam os *regentes do ensino primário* e as segundas, *os professores primários*[12].

Na segunda metade do século XX, a sociedade brasileira continuava apresentando os profundos abismos sociais que diferenciavam as classes altas e o grosso da população. Num panorama econômico de franco progresso, emerge uma classe média produtiva e crescente, basicamente apoiada no emprego público, que, a exemplo das décadas anteriores, também considera a escola o meio melhor e mais eficiente instrumento rumo à ascensão social. A classe média coloca como suas principais reivincações o acesso à escolarização, o que lhe forneceria os meios para alcançar uma situação social de mais privilégios. Os segmentos populares seguem seu exemplo e se organizam para lutar por seu direito à escola, embora nem sempre com sucesso. Entretanto, a escola pública entra num processo de expansão, e na década de 1960 abre suas portas aos filhos dos trabalhadores. As mudanças sociais aceleram-se num mundo que vê crescer a tecnologia e a comunicação entre os povos. Entra em cena nos anos de 1960 uma ideologia basicamente voltada para a evolução da economia, oriunda da classe dominante, exclusivamente direcionada para manter seus privilégios e estender sua visão de mundo aos vários segmentos

12. No estado de São Paulo, a Secretaria da Educação regulamentou o curso normal em 1964, mantendo sua duração em três anos e exigindo para seu ingresso o certificado do ginasial ou equivalente. Mais adiantado em termos econômicos do que os demais estados da federação, eliminou o curso de regentes e instituiu um currículo voltado para as ciências humanas e para a formação específica.

sociais, para convencê-los a adotar essa mesma visão como sintoma do progresso econômico do capitalismo. A ideologia burguesa, moderna e laicizada que domina o panorama social do período, veicula uma concepção liberal de mundo impregnada de uma visão tecnicista no campo educacional. A classe média passa a considerar a utilidade do trabalho feminino como forma de a família alcançar maior bem-estar social. Porém, esse trabalho não deve transpor os limites do socialmente adequado, e a profissão de professora se alicerça como trabalho feminino por excelência.

No governo autoritário que novamente se instala no país após o Golpe Militar de 1964, o sistema educacional brasileiro procurará sintonizar-se com o modelo de desenvolvimento econômico que se intensifica nesse período. O estado de São Paulo particularmente promoveria algumas reformas para melhorar a preparação dos professorandos que freqüentavam a Escola Normal e o ciclo colegial secundário. Ao unificar os dois primeiros anos de ambos os cursos, a Escola Normal passa a ser um dos ramos do colegial, havendo um currículo comum para as primeiras séries.

A década de 1960, caracterizada no plano político por um estado repressor que não hesitava em usar da violência contra seus detratores, não apresentou grandes inovações no sistema educacional. A repressão da ditadura militar, que se estendeu aos anos de 1970, atingiu escolas, professores e estudantes, proibindo quaisquer manifestações de caráter político. A consciência cívica e patriótica seria estimulada na população, e a escola seria uma das vias preferidas como espaço para se pregar o ufanismo nacional e o amor à pátria. O panorama de estagnação intelectual instaurado pelo medo e pela ausência de liberdade tornou-se propício à promulgação de uma lei autoritária, gestada por tecnocratas a serviço do poder e pelos militares desejosos de adesão política.

A Lei n. 5.692/71 fixou as novas normas para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo, entre outras inovações, a profissionalização obrigatória em todos os cursos do 2º grau. Imposta sem o mínimo debate à sociedade civil, de cunho marcadamente tecnicis-

ta, pretensamente contra a seletividade do ensino, mas reforçando a divisão em classes sociais da população, fracassaria em seus objetivos, apesar do discurso igualitário que apregoava nos seus capítulos legais. A legislação, ao defender escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, proporia a formação profissional dos professores que iriam atuar nas séries iniciais do 1° grau através de uma habilitação de 2° grau, a Habilitação Específica de 2° Grau para o Magistério (HEM), extinguindo assim o curso normal. Concomitantemente, erguem-se as vozes de vários educadores paulistas empenhados que no estado de São Paulo a formação se possa realizar em nível superior.

A escolaridade obrigatória de oito anos no 1° grau exigiria mudanças correlatas na formação de professores. O currículo passa a abranger um núcleo comum em todo o território nacional e uma parte diversificada correspondente a cada habilitação profissional. O primeiro ano seria básico para todos os alunos do 2° grau e seria diversificado a partir do segundo ano, quando os alunos fariam a opção profissional desejada. Ao Conselho Federal de Educação caberia fixar os mínimos curriculares para todos os níveis de ensino, e a HEM deveria, além da profissionalização, oferecer oportunidade para que os alunos continuassem seus estudos em nível superior. A habilitação poderia funcionar em qualquer escola que oferecesse o 2° grau.

Acompanhando o novo ideário educacional que se reconstrói ao final do século, caem por terra as teses do liberalismo gestadas na Primeira República: a escola não pode mais ser a via de ascensão social nem a educação o único meio de transformação da sociedade. Num país que, apesar das intenções apregoadas pelos vários governos, ainda mantém a população sob altos índices de analfabetismo, a educação escolar, da forma como se estrutura, continuou alijando crianças e jovens da escolaridade, mesmo com a obrigatoriedade instituída pela Lei n. 5.692/71. No magistério acentuou-se o processo de desvalorização profissional com o ingresso nas escolas da população de baixa renda. Nos cursos de

formação de professores ingressam principalmente moças desejosas de uma alternativa a profissões ainda menos valorizadas, o que se concretiza com a abertura de cursos noturnos para as que já estão no mercado de trabalho.

A transformação da Escola Normal em mais uma habilitação profissional fez com que o curso perdesse sua identidade e especificidade. Essa descaracterização apareceria também na ausência de bibliografia especializada e de qualidade para disciplinas pedagógicas que são introduzidas no currículo por força da lei, no empobrecimento dos programas de formação geral e sua desarticulação com a parte específica do curso, na inadequação de métodos e conteúdos às necessidades de uma formação plena.

Nas décadas de 1980 e 1990, os cursos de formação de professores funcionariam em quatro anos de estudos e com currículos organizados de forma quase idêntica aos das décadas anteriores, pouco variando de escola para escola. Em São Paulo, a Resolução SEE n. 14 de 28/1/1988 introduziria uma inovação no ensino ao criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), buscando imprimir mais qualidade à formação de professores[13].

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, iniciam-se novamente as discussões para se elaborar uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, condizente com os novos tempos que se anunciavam nas décadas finais do século XX. Em dezembro de 1996 seria publicada a Lei n. 9.394, e a partir

13 A história desses centros insere-se num momento específico da política educacional paulista. Sua proposta remonta a 1982, quando o Ministério da Educação elaborou e divulgou o projeto nas secretarias de educação dos estados, com o objetivo explícito de promover um tipo diferenciado de formação de professores. O projeto indica mudanças que vão desde a reestruturação curricular até formas específicas de funcionamento do curso, buscando recuperar e renovar a prática educativa dos futuros professores e contribuir para a qualificação profissional por meio da competência técnica e política passível de responder com presteza às novas demandas das camadas populares.

daí os rumos educacionais do país trarão sua chancela. Com a nova lei, atualmente em vigor, também se inaugurou a "década da educação". Um dos objetivos traçados é que ao final da década que se iniciou em 1997, logo após a promulgação da LDB, todos os professores encarregados da educação básica no país tenham diploma de nível superior (art. 62). A formação profissional será efetivada nos institutos superiores de educação através do curso normal superior. Os cursos de pedagogia formarão os profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (art. 64). É dada especial ênfase à experiência profissional e à capacitação em serviço. Tais questões ainda se encontram no cerne das discussões educacionais, e ações são realizadas nos vários estados da federação para adequar-se ao cumprimento da lei.

5. HOMENS E MULHERES: IGUALDADE HUMANA E DESIGUALDADE SOCIOCULTURAL

Nos anos iniciais do século XX, as reivindicações femininas voltaram-se para o direito das mulheres de votarem e de terem as mesmas oportunidades educacionais que os homens; na segunda metade seria questionada de forma ainda mais enfática a submissão e a dependência do ponto de vista econômico. Na esteira das reivindicações transparecia o direito de escolha: do parceiro, da profissão, de ter ou não filhos, de casar-se ou não, de ter filhos sem serem casadas, enfim, o reconhecimento das mulheres como atores sociais dotados de autonomia e passíveis de viverem sua vida separadamente, sem a proteção masculina. A possibilidade de exercer a sexualidade sem o ônus da gravidez indesejada que a pílula anticoncepcional assegurou foi uma das grandes conquistas, remindo as mulheres das profecias auto-realizáveis quanto ao seu destino e questionando a inevitabilidade de sua *missão materna*. A sociedade das décadas finais do século XX, ao se re-

modelar em bases cognitivas, tentaria eliminar de vez a antiga dicotomia entre homens e mulheres: os atributos de forte e fraco, domínio e submissão, mando e obediência, racional e emocional. Porém ainda persistiriam os determinismos de classe erigidos na sociedade capitalista, reforçados pela onda globalizadora[14].

Embora o movimento feminista dos anos de 1960 e 1970 do século XX tenha tentado derrubar as barreiras da desigualdade de natureza biológica, a imagética social ainda persiste em alocar papéis sexuais diferenciados para homens e mulheres. Essa visão induz à estereotipia sexual, na qual se espera de cada sexo comportamentos predeterminados, e isso se reflete principalmente quando a criança chega à escola[15].

No entanto, na sociedade ocidental também se pode falar em alguns ganhos para as mulheres durante o século recém-

14. Nesses conflitos as mulheres são as primeiras vítimas da violência em qualquer parte do mundo, o que atualmente vem sendo denunciado também nas sociedades orientais, e assume contornos alarmantes no mundo muçulmano, num modelo cultural em que também os conflitos étnicos e de classe vêm seccionando o planeta por conta das desigualdades. Em alguns países do mundo não-ocidental, a situação de subordinação e inferioridade feminina assume contornos de uma verdadeira escravidão e um atentado aos direitos humanos. Ainda hoje, "[...] os direitos e as escolhas das mulheres em matéria de reprodução podem ser severamente restringidos a serviço de políticas nacionalistas (natalistas ou de outros tipos), ou em nome de dogmas religiosos" (CUELLAR, 1997, p. 187).

15. Meninos brincam de bandido e mocinho e meninas brincam de casinha. As professoras esperam das meninas comportamentos de ordem, asseio e obediência, o que não esperam dos meninos, aos quais atribuem características de maior agressividade, impulsividade e desobediência. Os livros didáticos freqüentemente trazem essa estereotipia, mostrando o pai saindo para o trabalho e a mãe cozinhando ou limpando, em casa, com os filhos. Nas diversas atividades escolares há separação entre os sexos, como meninos contra meninas nas atividades lúdicas e durante o recreio. Essas diferenciações ainda são constantes no ambiente escolar, mas não podemos esquecer que as professoras, que representam maioria no ensino fundamental, são mulheres e, portanto, veiculam uma prática pedagógica de acordo com a educação que receberam, fruto da herança cultural e modelada pelo imaginário social. A esse respeito consultar Fabiana C. de Souza, *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?*, 2002.

terminado. A crítica social e política muitas vezes mostra as mudanças como resultado de *concessões*, sem contar que estas são resultado de atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas. Sem os vários movimentos das mulheres, sem a resistência de algumas e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implantados. No entanto, ainda resta muito por fazer, dado que as mulheres continuam a receber menores salários no mundo do trabalho e a violência, principalmente no âmbito familiar, representa uma realidade nem sempre denunciada, com estatísticas alarmantes.

Atualmente, não só a maioria dos lares de baixa renda como também os da classe média são sustentados com o trabalho feminino, e o magistério representa uma importante fonte de renda. Como as mulheres dão conta do cuidado doméstico e materno com o exercício do trabalho fora do lar? Como sempre o fizeram suas antepassadas, usando recursos de muita engenhosidade e ao alcance daquilo que podiam realizar no mundo doméstico, ou seja, desempenhando profissões como faxineiras, bordadeiras, cabeleireiras, manicures, costureiras, quituteiras, cozinheiras, telefonistas, lavadeiras e muitas outras. Muitas chegam a desenvolver verdadeiras *indústrias domésticas*, onde, através das infinitas artes do mundo da casa, conseguem sustentar-se e aos filhos. Outras vão para as fábricas, para o comércio, para os hospitais, onde salários inferiores lhes são atribuídos, resultantes de uma visão equivocada de que os vencimentos de uma mulher são o segundo rendimento da família e, portanto, podem ser menores. Muitas ainda conseguem estudar para ter um diploma e são professoras, enfermeiras, médicas, advogadas, bibliotecárias ou se arriscam no competitivo mundo da indústria, da mídia e do comércio. Enfim, o fato de serem mulheres fez com que desenvolvessem uma arte, a arte da sobrevivência num mundo eminentemente masculino.

Apesar de conquistas na área de direitos humanos, estas ainda coexistem na sociedade do final do milênio com estereoti-

pias que continuam a definir os sexos pela crença em comportamentos tipificados para homens e mulheres. Disso resultam inúmeras crenças que colocam homens e mulheres como opositores e não como parceiros, esquecendo que as relações entre os sexos devem ser mensuradas em termos de alteridade, a relação com o outro e não contra o outro. As disputas por vagas hoje no mercado de trabalho estão voltadas para a capacidade cognitiva de cada profissional e para sua maneira de dominar os requisitos básicos para desenvolver uma determinada profissão. Excetuando alguns guetos masculinos reveladores da força da tradição, as mulheres podem desempenhar qualquer profissão e realizar qualquer tipo de trabalho no qual a máquina, ao substituir a força física, derruba esse requisito, até então privilégio dos homens. As inovações tecnológicas afetam as relações de gênero em termos de educação e trabalho no sentido de que o mundo de hoje se assenta no conhecimento e em habilidades comuns aos dois sexos e os avanços da tecnologia podem muito bem colocar homens e mulheres em patamares igualitários.

Nos dias atuais, um fenômeno freqüentemente observado, principalmente nas ciências humanas e biológicas, é o grande número de mulheres que procuram pela educação superior: um número muito acima da quantidade de homens. Emerge assim uma nova geração de mulheres que polemiza em torno das diferenças entre os sexos e as considera uma construção sociocultural, constituindo-se tal visão no principal paradigma da crítica feminista a partir dos anos de 1980 e 1990. O termo *gênero* passa a ser adotado como comum aos dois sexos e ressalta-se o paradigma de *igualdade na diferença*, que significa um modelo de conduta pelo qual as peculiaridades existentes entre os sexos são consideradas, mas não se constituem em aval para a opressão.

O movimento feminista dos anos de 1960 e 1970 foi decisivo, mas não o único a contribuir para maior visibilidade feminina. As mudanças sociais, as necessidades de educação, as exigências do mercado de trabalho, as transformações políticas e

econômicas, os meios de comunicação também foram imprescindíveis para a emergência de um novo olhar para o sexo feminino, mas foi o feminismo como ação política que veiculou uma nova ideologia na qual se considerava que o mundo era formado pelos dois sexos, existindo entre eles relações de poder que produziam a desigualdade[16]. O poder visa, sobretudo, à normatização e ao regramento de hábitos e costumes, higienização e moralização de comportamentos, induzindo ao pleno acatamento dos preceitos legais, sociais e religiosos, levando inevitavelmente ao ideal positivista da ordem e do progresso. Este ideal coloca as coisas nos seus devidos lugares, mantendo-se os privilégios do grupo minoritário, seja quanto à classe social, seja quanto ao sexo. No passado, essa ideologia evidenciou-se no liberalismo e a educação representou um dos grandes instrumentos de sua manutenção, como já denunciou Althusser.

Nas investigações em ciências humanas, o conceito de gênero reconhece a importância da vida cotidiana privada, da história das mentalidades e dos sentimentos humanos, das formulações derivadas do subjetivismo e que se mantêm nas margens da história. Fontes relegadas ao esquecimento emergem nas análises e são consideradas, assim como as articulações entre o público e o privado, e se reconhece que este último não é somente feminino, nem a vida das mulheres se esgota nesse espaço.

16. Para Sorj (1992, p. 20), "se o mundo público, sua cultura e instituições se organizam por intermédio de uma moral racional, haveria pouca chance de se ver aí incluída a perspectiva das mulheres. Conseqüentemente, ou as mulheres abandonam sua identidade particular e se integram no 'humano universal', ou bem estariam excluídas do mundo público. [...] O discurso feminista mais afinado com os 'sentimentos' pós-modernos volta sua atenção para as formas específicas de experienciar o mundo e os traços de personalidade daí decorrentes. Se hoje estes funcionam como mecanismos de opressão, por serem exclusivos das mulheres, podem, entretanto, conter habilidades cognitivas e emocionais que não deveriam ser abandonadas. Pelo contrário, deveriam ser incorporadas na reestruturação da cultura dominante".

Na interpretação da história das mulheres, campo do conhecimento que se ancora nas experiências e realizações que se iniciam no espaço privado e muitas vezes alcançam as fronteiras do espaço público e as transpõem, é possível trazer à tona um encadeamento de fatos que transparecem nas relações de gênero, as quais, por sua vez, edificam e alicerçam as relações de poder entre os sexos. No entanto, o poder é passível de confrontação, e os modelos de resistência acompanham a inculcação ideológica vinda dos diversos setores sociais que procuram justificar os mecanismos de submissão de um sexo ao outro, sendo o sexo feminino sujeito a um sistema de desigualdades.

Atualmente se sabe que somente o equipamento biológico natural não é capaz de clarificar as diferenças existentes entre homens e mulheres, e que a adoção do enfoque naturalista, ao alijar do sujeito a sua condição política e histórica, serve para justificar os mecanismos de opressão e dominação, da mesma forma que as teorias totalitaristas justificam as desigualdades com origem na raça, crença religiosa e no poder econômico, entre outros.

No campo educacional, apesar de a pedagogia histórico-crítica ter apontado mecanismos de superação no interior das escolas, as políticas educacionais e a práxis pedagógica desmentem na maioria dos casos essa possibilidade de superação, e a educação desenvolve-se a serviço do poder. E este, historicamente, sempre esteve alinhado com os padrões comportamentais masculinos. As relações simbolicamente construídas entre os dois sexos foram abaladas nas suas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeita as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade. Atualmente as mulheres se introduzem nos sistemas simbólicos masculinos num momento em que estes se estão mostrando implacavelmente destrutivos em relação à existência humana. Ao se adotar a premissa da igualdade na diferença entre os sexos, parte-se para uma desconstrução da ordem universal de poder, alinhando homens e mulheres nos

mesmos patamares sociais, políticos e econômicos[17]. Uma educação realmente comprometida em combater as desigualdades, desde os primeiros anos escolares, poderia opor obstáculos a esse tipo de comportamento de dominação e submissão, levando os dois sexos a uma relação de cooperação e parceria, sem determinar poderes e papéis sexuais diferenciados para cada um. Dessa forma, a individualidade seria respeitada e inserida na alteridade, isto é, a relação com o outro e o respeito daí decorrente. As estereotipias têm em comum com as mentalidades a resistência às mudanças, devido à herança cultural da qual se acham impregnadas, e, portanto, se amparam na tradição. Uma das funções das estereotipias é a justificação de comportamentos e costumes em nome da manutenção da ordem vigente e de uma sociedade erigida em valores que devem ser preservados a qualquer custo. Ao mesmo tempo, levam a expectativas acerca de comportamentos tipificados e auto-realizáveis do grupo que está no poder em relação ao que é dominado. Referendam-se assim as discriminações de origem sexual, justificam-se a opressão e a violência, fortalecem-se os preconceitos.

Pode ser que o século XX nos tenha deixado como legado um certo niilismo, ao abdicarmos da crença nas utopias socialistas e com a desilusão infringida pelo neoliberalismo. A construção de uma nova ordem simbólica e social não mais centrada sobre o po-

17. Nas relações de gênero, o poder que se estabelece entre os sexos tem a seu favor as representações e as simbologias que se instauram quanto aos papéis sexuais, determinando comportamentos tipificados para homens e mulheres e induzindo às estereotipias de caráter sexual. Dessa perspectiva, as meninas, apesar de mostrarem mais sociabilidade que os meninos, também podem desenvolver sentimentos de inferioridade e submissão que são socialmente construídos e que conseguem inibir sua participação social e escolar nos jogos e atividades com os meninos. Essas estereotipias, ao alcançarem a vida adulta, produzem desigualdade de gênero, alocando às mulheres lugares inferiores na hierarquia social. No espaço privado, traduzem-se por situações de subordinação feminina ao modelo masculino, seja quanto aos aspectos econômicos, familiares ou sexuais, induzindo, no limite, manifestações de violência doméstica.

der masculino exclusivamente, mas dividida entre a responsabilidade de homens e mulheres na preservação da vida e da civilização, num sistema não mais promotor de desigualdades, no qual se considera a diferença, se tem feito sentir com a entrada das mulheres no mundo do trabalho em número cada vez maior, assim como seu ingresso maciço nas escolas e nos movimentos sociais.

No Brasil, assim como nos demais países, notadamente nos latino-americanos, existem paradoxos estruturais na esfera socioeconômica e nas relações simbólicas entre os sexos, e as diferenças físicas e psíquicas entre homens e mulheres são utilizadas como fator de desigualdade e discriminação, edificando-se assim um processo social no qual o sexo feminino padece numa situação de inferioridade, apesar das muitas e recentes conquistas. Quando as mulheres deixam de ser vistas como sujeitos históricos e produtivos, significa que a sociedade alija das esferas de poder metade de seus membros. Aliem-se a esses fatores a violência e a pobreza com os problemas étnicos e tem-se um quadro geral propício para a manutenção do subdesenvolvimento, explicitado pela desigualdade como principal fator gerador. Nessa sociedade, mulheres oriundas de meios sociais que necessitam lutar pela sobrevivência transitam numa muralha inconsútil de sobreposições discriminatórias nas quais apenas uma forte postura combativa e capacidade de resiliência permitem que se superem as condições desfavoráveis ao seu crescimento pessoal e profissional.

No panorama socioeconômico do mundo globalizado, as mudanças sociais aceleram-se num mundo que vê crescer a tecnologia e a comunicação entre os povos e se fortalece uma ideologia basicamente voltada para evolução da economia, oriunda da classe dominante, exclusivamente direcionada para manter seus privilégios e estender sua visão de mundo aos vários segmentos sociais, para convencê-los a adotar essa mesma visão como sintoma do progresso econômico do capitalismo. No caso do magistério, a profissionalização acompanhou o processo de feminização,

porém a recíproca também é verdadeira. Ou seja, o ingresso das mulheres no sistema escolar organizado deu-se num momento histórico em que a profissão também se tornou feminizada. Atualmente, nos cursos de formação de professores, ingressam principalmente moças desejosas de seguir uma carreira que oferece alternativas profissionais desde o ensino primário aos cursos de nível superior, em qualquer grau hierárquico, e que, principalmente, pode permitir conjugar profissão com vida particular e criação de filhos, legítimas aspirações femininas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do princípio até a metade do século XX, as expectativas sobre a conduta feminina, as doutrinações religiosas impostas pela Igreja católica, as implicações na sexualidade, o controle da feminilidade e as normas sociais, aliadas às exigências de casamento religioso, o batismo dos filhos e a confissão dos pecados, também significavam uma exacerbada vigilância do corpo e da alma das mulheres. A necessidade de se instruírem e se educarem passou a constituir um dos principais anseios das mulheres para o caminho da sua liberação e como forma de alterarem um destino imposto pela sociedade cerceadora e moralizadora. Essas mulheres só viram uma saída para romper com os mecanismos de subordinação feminina, e esta saída era a representada pela educação e pelo direito de exercer uma profissão. Apesar disso, o acesso à educação que acabou por ser conquistado, embora parcial porque restrito a determinadas profissões, revelou-se como mais um mecanismo de opressão. Isso porque na medida em que a educação das mulheres possibilitou conservar nos lares, nas escolas e na sociedade a hegemonia masculina, esta apresentou um paradoxo: detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingres-

so em profissões. Elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas mais bem consideradas e segregaram as professoras a disciplinas femininas como economia doméstica, culinária, etiqueta e similares.

Disciplinada pelos homens, a educação das mulheres continuou um prolongamento da educação familiar. Enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento e o estudo significava a maior parte das vezes uma preparação para isso, que era o que *realmente importava em sua vida*. Não eram mais as procriadoras incultas, mas as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico. Romper com tais estruturas, e sempre houve quem o fizesse, significava o degredo ou a condenação social. Portanto, o poder não se nivelou eqüitativamente, nem sequer significou a liberação das mulheres, mas apenas se humanizou ao consentir na sua instrução.

A possibilidade de se profissionalizar através do magistério primário foi um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento, sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia. O casamento nem sempre se realizava de acordo com os desejos das moças e também poderia não haver noivos disponíveis dentro das suas expectativas. Frustradas as possibilidades do matrimônio, era necessário que se assegurasse um meio de sobrevivência que fosse digno e não representasse a vergonha de um trabalho braçal. Devido ao fato de o cuidado com crianças não fugir da maternagem, a mulher, desta vez como professora, poderia continuar desempenhando sua *missão* de acordo com o imaginário social.

Para as mulheres, educar-se e instruir-se mais do que nunca significou uma forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar o espaço público. Foi também a possibilidade de se adequarem às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e

principiava a selecionar os mais preparados intelectualmente. Possuidoras de saberes domésticos e dos saberes privados sobre o mundo dos homens, desejavam o saber público, mesmo derivado do saber masculino e referendado com seu selo oficial. Esse saber público era, de certa maneira, a via de acesso ao poder. E tanto o saber como o poder são passíveis de confronto com os sistemas de desigualdade e opressão.

No plano educacional, o século XX ofereceu maiores oportunidades educacionais para meninas e moças. O magistério primário, como ocupação essencialmente feminina, proporcionou às mulheres, notadamente da classe média, que se alicerçou no panorama socioeconômico do país, a principal oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez com que ser professora se tornasse extremamente popular entre as jovens. Se, a princípio, se temia a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que regulamentada e dirigida no sentido de não oferecer riscos sociais. O magistério para crianças era, pois, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público domesticado, que prolongasse as tarefas há muito desempenhadas no lar. Por parte das mulheres, que nele viram a possibilidade de liberação econômica, foi, no momento histórico inicial, a única forma encontrada para se inserirem no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação da profissão envolta na aura da maternagem e da missão. A possibilidade de se profissionalizarem através do magistério primário foi um meio de as mulheres poderem vislumbrar uma chance de sustento, sem a obrigação do casamento ou a humilhação de viver da caridade alheia.

O final do século XX apresentou às mulheres inúmeras alternativas no mercado de trabalho, mas ser professora continua sendo uma escolha profissional, e o magistério situa-se nas estatísticas como um campo feminino por excelência. Herdeiras da tradição milenar da exploração e da violência, têm em si o potencial

de formadoras de consciências e transmissoras das razões humanitárias para a não-violência enquanto praticam seu ato cotidiano de educar.

O novo século há pouco iniciado conseguiu redesenhar uma nova geração feminina que se articula em torno da não-subordinação aos modelos geradores de desigualdades que deram a tônica dos séculos XIX e XX e que assumiram caráter universalizante em décadas anteriores:

> Queremos que a mulher aprenda e saiba, e achamos bem que ela advogue e politique se tanto lhe dá gosto. Mas se a falência da escola como educadora moral se acentua de dia para dia e em toda parte; se o mesmo progresso da justiça social reclama que cada mulher tenha seu próprio lar e amamente o seu filho, em lugar de vender a sua força e seu leite aos lares e aos filhos alheios, se enfim a espécie humana quer durar, progredindo e melhorando, parece então que, além de médicas, advogadas e deputadas, convém haver também algumas mães e algumas donas de casa, pelo menos enquanto o socialismo nos não apresente um modelo garantido de chocadeira para bebês e a amostra de um lar governado com toda dedicação, todo amor e toda poesia, por funcionários pagos pelo Estado. Até lá, a melhor mestra das futuras mães será a mãe, e a melhor escola para donas de casa, a própria casa burguesa – e não o convento, nem o liceu oficial (CAMPOS, 1921, p. 21).

Nos tempos atuais, as universidades têm cada vez mais ampliado o contingente feminino entre seus alunos, e o mesmo podemos dizer do ensino fundamental e do ensino médio. No magistério, como profissão feminizada, a atuação das mulheres vem referendada como o emblema de um século que se encerrou sob os auspícios dos direitos de cidadania da população. No entanto, isso não exime a parcela masculina do compromisso com a educa-

ção escolar, afinal, a escola é o local onde interagem a diversidade e o pluralismo, e nessa interação as diferenças e as atuações derivadas dos dois sexos nivelam-se em ordem de importância. Portanto, a contribuição masculina é altamente indispensável, e a figura do homem espelhando valores, caráter e respeito também servirá de exemplo para as futuras gerações de brasileiros. Torna-se, pois, crucial repensarmos a importância da atuação conjunta de homens e mulheres no ambiente escolar. Professores e professoras são os principais encarregados da educação das crianças e jovens, num momento social em que se decreta uma falência estatal em assegurar os direitos plenos de cidadania à população e no qual as famílias vêem pesar sobre seus ombros a necessidade maior da sobrevivência material. Longe de retomarmos o sonho da educação como mola propulsora da ordem e do progresso, acatamos a idéia da escola como formadora de consciências, um instrumento para a paz num mundo permanentemente em conflito, capaz de recriar a esperança e ser a reconstrutora de uma utopia possível, sonhada desde os tempos republicanos: *a educação como direito de todos.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane S. de (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo, Editora da UNESP.

ARAÚJO, Emanuel (1997). "A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia". In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo, Contexto/Editora da UNESP.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo (1996). *Schola mater: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)*. São Carlos, Editora da UFSCAR.

CAMPOS, Agostinho de (1921). *Casa de pais, escola de filhos*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CUÉLLAR, Javier P. de (org.) (1997). *Nossa diversidade criadora: Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. Campinas, Papirus/UNESCO.

JARES, Xesús R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre, Artmed.

MICHEL, Andrée (1979). *El feminismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

MOACYR, Primitivo (1942). *A instrução pública no estado de São Paulo: primeira década republicana – 1890/1893*. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Cia. Editora Nacional.

SORJ, Bila (1992). "O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade". In: COSTA, A. & BRUSCHINI, C. (org.). *Uma questão de gênero*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

SOUZA, Fabiana C. de (2002). *Meninos e meninas na escola: um encontro possível?* Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

LIÇÕES DA ESCOLA PRIMÁRIA

Rosa Fátima de Souza

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, campus de Araraquara, pesquisadora do CNPq e coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória (CCPWS/Unesp).

O ensino primário foi formalmente eliminado da ordenação escolar brasileira em 1971 com a implantação do ensino de 1º grau (denominado atualmente ensino fundamental)[1]. Integrando a escola primária e o ginásio em uma escola única de oito anos de duração, a escola de 1º grau implicou o desaparecimento de instituições escolares que ao longo do século XX encarnaram o próprio sentido da escola primária no Brasil, entre elas, especialmente, os grupos escolares. Qual o significado do ensino de 1º grau para a história do ensino primário no Brasil? Tratar-se-ia de uma ruptura ou de uma redefinição do ensino primário?

A questão merece ser examinada no momento em que se verifica um renovado interesse dos historiadores da educação brasileira pela história do ensino primário, e sua resposta deve ir além do plano legal e voltar-se para uma interrogação inscrita no âmbito das práticas, do modelo de organização escolar e do funcionamento interno das instituições educativas. Para tanto, tornam-se imprescindíveis os estudos em cultura escolar que possam explicitar as diversas dimensões do funcionamento interno da escola em sua relação com a sociedade, particularmente o funcionamento do currículo. Matéria-prima do trabalho docente

---

Este texto é resultado de pesquisas realizadas com financiamento do CNPq mediante bolsa de produtividade em pesquisa.

1. A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases da escola de 1º e 2º graus. De acordo com a lei, o ensino de 1º grau compreendendo a duração de oito anos letivos (art. 18) destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente (art. 17), correspondendo ao ensino primário obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos estabelecido pela Constituição Federal de 1967 (art. 176, § 3º, II). Pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n. 9.496, de 20 de dezembro de 1996), este primeiro período da educação escolar passou a denominar-se ensino fundamental.

e razão essencial da existência da escola, como afirma Gimeno Sacristán, a questão do currículo, "da definição da cultura, de suas condições de desenvolvimento e de sua significação" no contexto das instituições educativas está no cerne de tal empreendimento (Sacristán apud Forquin, 1993, p. 21). E, de outro modo, como adverte Chervel (1990), "se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de 'educar', como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino?" (p. 184).

1. A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO

No final do século XIX, os republicanos implantaram no estado de São Paulo um sistema público de ensino considerado moderno, cujos princípios, instituições e organização administrativa e pedagógica serviram de modelo e motivaram a reorganização do ensino público em vários estados brasileiros. Para a constituição desse moderno "aparelho de ensino", os republicanos paulistas incorporaram boa parte dos elementos implicados na modernização educacional em voga, em circulação nos países considerados civilizados, valendo-se, também, das experiências acumuladas no país durante o Império e das iniciativas implementadas no final desse período. Não obstante, negando a continuidade que lhe era intrínseca, buscaram romper com o passado imperial, erigindo as iniciativas republicanas como símbolo de modernização e progresso, contrapondo-se ao atraso das instituições e do regime monárquico. À educação popular foi atribuído o importante papel de formação do cidadão republicano, consolidação do novo regime e promoção do desenvolvimento social e econômico. Ancorado nesses princípios, o sistema escolar paulista fundamentou-se na formação dos professores e na renovação dos processos de ensino.

A reforma da instrução pública iniciou-se pela Escola Normal, mais especificamente pela criação da Escola-Modelo, considerada o coração da reforma. Destinada à prática de ensino dos alunos-mestres da Escola Normal, a Escola-Modelo funcionou como um campo de experimentação. Além de promover a formação técnica dos professores, atuou como centro de irradiação dos novos métodos de ensino – propriamente o *método intuitivo* ou *lições de coisas* – e, ainda, como referência de organização da escola primária.

No âmbito das instituições escolares, a criação dos grupos escolares foi o marco da modernização educacional paulista. A superioridade organizacional e material dos grupos escolares fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que de melhor havia no ensino público primário.

2. OS GRUPOS ESCOLARES COMO NOVO MODELO DE ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA

Os grupos escolares foram criados no estado de São Paulo em 1893, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade, ficando obrigados a adotar o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do estado. À medida que tais escolas-modelo foram consolidando-se e os grupos escolares começaram a funcionar nos centros urbanos, eles foram diferenciando-se cada vez mais das outras escolas primárias existentes no estado. Nesse processo, a construção de uma representação exaltadora das vantagens dos grupos escolares, considerando-os escolas modelares[2], ocorreu sobre uma representação negativa das escolas isoladas e escolas reunidas. As primeiras como representantes do

2. Essa expressão foi utilizada por Marta de Carvalho na análise sobre as reformas da instrução pública na Primeira República. Ver Carvalho (2003). A questão foi inicialmente enunciada pela autora no livro *A escola e a República* (Carvalho, 1989).

passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas medíocres e fadadas ao desaparecimento.

A historiografia do ensino primário deve estar atenta a essas construções de sentidos que cercaram as representações sobre os grupos escolares como empreendimento republicano de modernização educacional, sob pena de contribuir para a cristalização de matrizes interpretativas sem as devidas críticas. É preciso, portanto, aquilatar a importância dos grupos escolares, tendo em vista o processo de transformação do ensino primário desencadeado no Brasil a partir de 1870 e que culminou com a institucionalização de um novo modelo de organização escolar no início da República.

Os grupos escolares reuniam todas as características da escola graduada – um novo modelo de organização escolar configurado no final do século XIX que vinha sendo implantado em vários países europeus e nos Estados Unidos para a difusão da educação popular (Viñao Frago, 1990; Hamilton, 1989).

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor.

Essa organização tributária das escolas elementares concebidas por J. B. de La Salle no século XVII passou por um longo processo de evolução e experimentação no século XIX (Hamilton, 1989). Experiências como as do ensino mútuo na primeira metade do século XIX já traziam os elementos da busca de racionali-

dade para a promoção da escolarização de massas (Hopmann, 1991; Bastos & Faria Filho, 1999), assim como a graduação escolar, a divisão dos alunos em classes (subdivisões internas da escola) e algumas práticas de ensino simultâneo já eram empregadas nas escolas unitárias nesse período. No entanto, a escola graduada, além de reunir, sistematizar e potencializar esses elementos de organização escolar, gerou novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica, os quais, atrelados ao movimento de renovação dos processos de ensino pelo *método intuitivo* e aos ideais liberais de educação, amoldaram-se aos princípios de racionalidade social intrínsecos ao desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente os processos de urbanização e industrialização. Por toda parte onde foi implantado, esse novo modelo de escola primária foi instituído como símbolo de modernização do ensino, em sintonia com expectativas em relação ao desenvolvimento social e econômico.

Viñao Frago atribui a difusão desse modelo de escola no Ocidente à confluência de dois aspectos: o pedagógico e o arquitetônico.

> O primeiro implicava a classificação dos alunos em grupos o mais homogêneos possível a fim de facilitar o ensino simultâneo, a fragmentação do currículo em graus e a especialização ou divisão do trabalho dos professores. O segundo era a construção dos edifícios *ad hoc* com várias salas de aula e a atribuição a cada professor de uma sala de aula independente sob a supervisão de um diretor [2003, p. 77].

Esses dois aspectos, estreitamente vinculados, permitiram a organicidade do modelo. Mas é na racionalidade pedagógica que se pode observar a apurada tecnologia que possibilitou a sedimentação de práticas e a constituição de uma organização escolar da qual ainda somos herdeiros e cujos desdobramentos redundaram

em problemas crônicos como a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão.

A racionalização curricular, por sua vez, ofereceu as condições necessárias para que a classificação dos alunos por nível de adiantamento e o ensino seriado e simultâneo funcionassem devidamente. É preciso ver na constituição dos programas graduados de ensino uma mutação importante no processo de "escolarização dos saberes elementares" – leitura, escrita e cálculo, como foram denominados por Hébrard (1990). A graduação escolar e a divisão das classes praticadas nas escolas elementares do século XIX utilizavam um princípio flexível de ordenação da aquisição das primeiras aprendizagens. A escola graduada pressupôs a organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. O estabelecimento de um programa uniforme e de exames padronizados converteu as primeiras aprendizagens e outros saberes em matérias de ensino, e a lógica dos conteúdos passou a presidir a organização da escola.

Consentâneo com essas exigências resultou a ordenação minuciosa do emprego do tempo. A série tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar, a unidade cíclica a partir da qual passou a ser realizada a distribuição dos conteúdos e a classificação dos alunos, e os horários ratificaram a seqüência e freqüência das rotinas diárias, a fragmentação das matérias e sua conversão em lições, pontos, aulas, exercícios (Compère, 1997).

Os primeiros grupos escolares instalados no estado de São Paulo no final do século XIX e início do século XX atrelaram a retórica arquitetônica à racionalidade pedagógica da escola graduada. Vários edifícios foram construídos especialmente para essas escolas, adotando estilos arquitetônicos neoclássicos e ecléticos. Muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, suntuosidade, beleza e comodidade de suas instalações, revelando, além do prestígio e da importância da escola primária para os republicanos, a visibilidade da atuação do poder público no campo da educação popular (Buffa & Pinto, 2002). O uso de termos

como templos e palácios para referir-se a esses estabelecimentos de ensino é denotativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no início do século XX.

Não se pode subestimar a enorme relevância dos grupos escolares na profissionalização do magistério primário, especialmente na construção da identidade docente. Reunindo vários professores sob a supervisão de um diretor, o prestígio social dessas escolas era estendido a seus professores. Localizados nos centros urbanos, os grupos escolares ofereciam melhores condições de trabalho, facultavam a socialização de experiências e uma forte identificação institucional. O ensino primário completo era ministrado em quatro anos, abarcando um programa enciclopédico que envolvia um auspicioso conjunto de matérias que atendiam aos princípios da educação integral – educação física, intelectual e moral. A organização pedagógica dos grupos escolares no início da República previa ainda a adoção do *método intuitivo* – expressão da renovação pedagógica em voga que exigia o uso de diversificados materiais didáticos, incluindo laboratórios e museus (VALDEMARIN, 2004). Além disso, foram dotados de moderno mobiliário escolar. Dos alunos era exigida uma rígida disciplina, observada no bom comportamento verificado pela assiduidade, freqüência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, cumprimento dos deveres. A cadência do tempo escolar passou a ser regrada pelo calendário, estabelecendo-se o ano letivo e o horário escolar (SOUZA, 1999b). O amálgama de todos esses elementos era sedimentado por meio de práticas ritualizadas e simbólicas, entre elas os exames finais, as celebrações cívicas, as festas de encerramento do ano letivo e as exposições escolares.

3. A DIFUSÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

Em meados do século XX, os grupos escolares se haviam tornado a modalidade de escola primária predominante no país,

acompanhando o processo de urbanização e democratização do ensino público. No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não pode ser menosprezada, uma vez que, particularmente as escolas isoladas instaladas na zona rural e nos bairros populares, foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira[3].

Estudos recentes têm posto em destaque a influência do sistema escolar paulista na reorganização da instrução pública em diferentes estados do país. Marta de Carvalho (2003) designou como "modelo escolar paulista" o conjunto dos investimentos empreendidos pelos republicanos paulistas na constituição de um sistema de ensino modelar no início da República. Para a autora, o modelo escolar paulista instituiu-se sobre o primado da visibilidade entendido em um duplo sentido: "na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados" (Carvalho, 2003, p. 225). A prática de se aprender pelo exemplo encontrava-se pressuposta na pedagogia moderna materializada na Escola-Modelo, onde a educação do professor na arte de ensinar decorria da observação e imitação de modelos (Carvalho, 2001). De fato, a prática de se aprender pelo exemplo passou a constituir um dispositivo pedagógico de amplo alcance, atingindo não apenas as práticas de formação inicial dos professores, mas o *modus operandi* do sistema educacional como um todo e sua relação com a sociedade.

A disseminação do modelo escolar paulista para outros estados brasileiros foi marcada por ambigüidades envolvendo atração, repúdio e apropriações diversas, e deve-se não somente à hegemonia política e econômica de São Paulo em relação aos demais estados da federação, mas também, e sobretudo, à visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação

3. A esse respeito, a historiografia da educação brasileira ressente-se de estudos mais aprofundados para uma avaliação mais precisa da contribuição dessas instituições de ensino primário. À exceção, ver Silva (2004).

pública, sintonizados com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira.

Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública. Outro expediente utilizado foi o financiamento de visitas comissionadas ao estado paulista. Além disso, é preciso reconhecer a diversidade do próprio modelo de educação paulista e a profusão de impressos em circulação na época – relatórios da instrução pública e de presidentes do estado, periódicos educacionais, livros, folhetos, anuários do ensino, artigos publicados na imprensa de circulação nacional, relatórios de visitas, entre outros, capazes de propagar as realizações educacionais em vigor no estado.

A questão merece ser examinada em toda a sua complexidade para se compreender o processo de institucionalização da escola primária e a constituição da cultura escolar, ou seja, entender como práticas instituintes sob o signo de novo conseguem abalar o terreno das práticas instituídas que repousam sobre relativa estabilidade, substituindo-as, acomodando-se a elas ou ressignificando-as. O lento processo de difusão do ensino primário no país no início do século XX e, por corolário, a morosa disseminação dos grupos escolares sugerem a necessidade de se refletir sobre os projetos de modernização educacional como práticas discursivas ligadas a formas de exercício do poder público e de sua visibilidade. Assim, as peculiaridades regionais, os conflitos políticos locais, as soluções circunstanciais – algumas bastante criativas – e o ritmo de incorporação das inovações dão a ver a sobrevivência de instituições escolares muito mais próximas das escolas de primeiras letras do século XIX que da modernidade que se almejava implantar.

Ribeiro (1996) afirma que, no estado do Pará, a implantação da Escola Normal e respectiva Escola-Modelo e dos primeiros grupos escolares ocorreu no contexto da reforma da instrução

pública realizada em 1899, durante o governo de José Paes de Carvalho, no auge do desenvolvimento econômico do estado, propiciado pelo ciclo da borracha. A expansão dos grupos escolares foi significativa nos anos seguintes; em 1908 havia um total de 36 grupos no Pará – sete localizados em Belém e 29 no interior do estado.

Os estudos em relação ao estado do Paraná registram inúmeras iniciativas empreendidas pelos vários governos do estado nas primeiras décadas do século XX, visando à institucionalização do ensino primário naquele estado. A construção do primeiro grupo escolar (Xavier da Silva) em 1903, na cidade de Curitiba, exemplifica uma dessas iniciativas, como bem evidenciam Bencostta (2001) e Moreno (2003). No entanto, apesar das expectativas positivas, a expansão do ensino e a implantação das instituições modelares ocorreram lentamente nesse período. Um investimento maior na instalação de grupos escolares ocorreu na virada da década de 1910 e nos anos de 1920 e a expansão efetiva na década de 1940.

Em Minas Gerais os grupos escolares foram criados a partir de 1906, sob o signo da modernidade republicana, seguindo as trilhas da cidade, como bem o demonstra Faria Filho (2000), adotando a linguagem arquitetônica como instrumento de visibilidade da iniciativa do poder público e como marca do processo civilizatório. No âmbito das práticas, o autor ressalta a importância, preconizada pelos teóricos e profissionais da educação mineiros, da adoção do *método intuitivo*, visto como condição fundamental para a constituição de uma escola primária renovada. À semelhança de São Paulo, a institucionalização dos grupos escolares implicou um processo de redefinição da instrução primária e do sistemático recurso a dispositivos de organização adequados ao novo modelo escolar: constituição das classes mediante procedimentos regulares de classificação dos alunos, aplicação plena do ensino simultâneo, mudança de termos e práticas reveladora dos múltiplos arranjos e ajustes necessários à consolidação do modelo.

No Rio Grande do Norte, o primeiro grupo escolar (Augusto Severo) foi instalado em 1908, em sintonia com o discurso de inserção do estado no projeto de modernidade. De acordo com Moreira (1997), no governo de Alberto Maranhão (1908-1913) foram instalados 25 grupos no Rio Grande do Norte, dois em Natal e 23 no interior do estado.

Na mesma época, no Espírito Santo, a reforma da instrução pública implementada no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) deu ênfase à instalação de modernas instituições voltadas para a reorganização do ensino primário, acompanhando os projetos de modernização do estado no âmbito econômico, especialmente a diversificação da produção agrícola e a industrialização. Carlos Alberto Gomes Cardim, inspetor técnico da Escola Normal de São Paulo, foi convidado pelo então governador capixaba para dirigir, em 1908, a Escola Normal e a Escola-Modelo anexa do Espírito Santo. O primeiro grupo escolar foi instalado em Vitória em 1908, mas a expansão dessas escolas foi lenta até a década de 1920, como demonstram os estudos de Ferreira (2000) e Novaes (2001).

No Mato Grosso, a reforma da instrução pública realizada em 1910 constituiu uma estratégia das elites mato-grossenses interessadas em construir uma identidade para o estado, pautada nos cânones da modernidade e civilização, que se contrapusesse ao estigma de "barbárie" predominante nas representações sobre o estado na época. A reforma de Pedro Celestino criou a Escola Normal de Cuiabá e a Escola-Modelo, além de dois grupos escolares na capital. Para realizar a reorganização da instrução pública, foram contratados pelo presidente do estado, em 1910, dois professores paulistas recém-diplomados pela Escola Normal de São Paulo: Leowigildo Martins de Mello para a direção da Escola Normal e Escola-Modelo anexa e Gustavo Kuhlmann para a direção do Grupo Escolar do 2º Distrito. Amâncio (2000) informa a presença de outros professores paulistas convidados para atuarem na instrução pública do estado do Mato Grosso em anos sub-

seqüentes[4]. Apenas sete grupos escolares foram instalados no es-tado até 1927, ficando a lenta expansão do ensino primário de-pendente das escolas isoladas e escolas particulares.

Em Santa Catarina, o professor paulista Orestes Guimarães foi contratado em 1911 para auxiliar na remodelação da instru-ção pública. O primeiro grupo escolar (denominado Vidal Ramos) foi fundado em Lages em 1911 (Fiori, 1991; Piacentini, 1984).

A instalação dos primeiros grupos escolares no estado do Sergipe deveu-se a iniciativas ancoradas nos mesmos ideais de modernização da instrução pública e do estado. Segundo Azevedo (2003), o Grupo Escolar Modelo e o Grupo Escolar Central (pos-teriormente denominado Geraldo Siqueira) foram inaugurados em 1911. O professor paulista Carlos Silveira, contratado para auxi-liar na reforma da instrução pública empreendida por Rodrigues Dória, teve uma participação pontual. Em 1924 havia 14 grupos escolares em Sergipe, cinco deles localizados em Aracaju e os demais nos centros urbanos mais importantes do estado.

No estado da Paraíba, conforme assinala Pinheiro (2002), a expansão dos grupos escolares iniciou-se a partir de 1916 e esteve também atrelada ao processo de modernização do estado. Entre 1916 e 1924 foram criados 14 grupos escolares na Parayba do Nor-te, mas a expansão permanente desses estabelecimentos de ensi-no primário viria a ocorrer somente a partir da década de 1930.

Analisando o processo de modernização da rede escolar pú-blica primária piauiense, no período de 1908 a 1930, Lopes (2001) mostra que, apesar de terem sido propostos desde 1905, os gru-

4. Segundo a autora, em 1912, o sucessor de Pedro Celestino contratou mais qua-tro normalistas paulistas para dirigirem os grupos escolares recém-criados no estado: os professores Ernesto Sampaio, José Rizzo, João Brienne de Camargo e Francisco Azzi. Na década de 1920, registra a contratação de outros dois pro-fessores: Rubens de Carvalho para a direção da Escola Normal do estado do Mato Grosso e Antônio Gonçalves da Silva para a direção do Grupo Escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande. Ver Amâncio (2000).

pos escolares foram efetivamente instalados no estado do Piauí a partir da década de 1920. Com efeito, segundo o autor, nesse estado o poder público utilizou, durante as primeiras décadas do século, o expediente mais econômico de primeiro instalar as escolas reunidas como primeira etapa de constituição de um grupo escolar, esperando situação financeira favorável para transformá-las em grupos escolares. O primeiro grupo escolar foi instalado pelo poder público municipal na cidade de Parnaíba em 1922, e sua criação esteve relacionada "à modernização que as elites político-comerciais procuravam realizar para fortalecer a condição de Parnaíba como cidade comercial mais importante do Piauí. Essa modernização da cidade teve como eixos principais a *urbanização*, a *construção de estradas* e o *desenvolvimento da instrução*" (Lopes, 2001, p. 151). Para dirigir a escola, foi contratado o professor paulista Luiz Galhanone, que atuava na época como diretor do Grupo Escolar João Kopke na cidade de São Paulo. Entre 1922 e 1930, foram criados 17 grupos escolares no Piauí[6].

Vemos, assim, como a *força exemplar* da educação paulista amparou, durante as primeiras décadas do século XX, vários projetos de reorganização do ensino primário no país. Prescindindo das avaliações críticas sobre os problemas do ensino paulista, os poderes públicos estaduais assumiram as instituições e a organização do ensino como ícones propulsores da elevação do sistema educacional ao nível da relevância atribuída à escola para a regeneração do país. Nesse sentido, as práticas discursivas em torno da modernidade e a visibilidade agraciada pelo poder público mediante a instalação de umas poucas instituições escolares modelares podem ajudar a entender a perpetuação desse imaginário.

5. A produção recente sobre a história do ensino primário e dos grupos escolares nas diferentes regiões do país tem sido voltada para a análise do período inicial do século XX e, por essa razão, as informações sobre o assunto registradas neste texto referem-se em grande parte ao período citado.

De fato, os "tempos áureos" da educação em São Paulo, como bem evidenciaram Catani (1989) e Dias (2002), foram um construto elaborado por intelectuais e educadores paulistas para interpretar e enaltecer as primeiras iniciativas dos republicanos em relação à instrução pública. Metáforas como a das luzes e sombras também foram empregadas para construir uma interpretação idealizada e nostálgica de um passado glorioso, embora efêmero. Quanto tempo durara a excelência desse sistema, senão o período entusiasta de sua implantação durante a primeira reforma republicana da instrução pública?

A análise de relatórios de inspetores e diretores de grupos escolares do estado de São Paulo elaborados na transição do século XIX para o século XX permite verificar as vicissitudes do sistema escolar paulista (Souza, 1998). À falta de vagas – incapacidade do estado em atender à demanda em idade escolar – somavam-se outros problemas: precariedade dos edifícios escolares, alta seletividade do ensino primário, carência de mobiliário e material didático, falta de uniformidade e padronização do ensino, dificuldade de emprego dos métodos modernos de ensino e de cumprimento integral dos programas escolares, dificuldades de provimento de professores nas escolas isoladas, baixos salários dos professores e precárias condições de trabalho[6].

A disseminação dos grupos escolares intensificada no país a partir dos anos de 1930 fez com que esses estabelecimentos de ensino perdessem o prestígio anterior, ao mesmo tempo em que, integrados permanentemente na organização escolar, fossem considerados sinônimo de escola primária.

Apesar da expansão crescente do número de escolas e vagas, a situação do ensino primário manteve-se bastante precária no decorrer do século XX.

---

6. Há uma significativa documentação no Arquivo do Estado de São Paulo que comprova essas avaliações: relatórios da instrução pública incluindo relatórios de professores, diretores, inspetores e delegados de ensino, anuários do ensino do estado de São Paulo, entre outros.

Em relação ao estado de São Paulo, o déficit de vagas e os altos índices de evasão e repetência foram contínuos e alarmantes durante todo o século. De acordo com estimativas do Departamento Estadual de Estatística, para o ano de 1944, o sistema de ensino estadual atendia apenas 50,9% da população em idade escolar (PAULISTA, 1997). Analisando o período de 1945 a 1968, Célia P. Carvalho (1988) mostra como se foram acentuando os problemas de acesso à escola primária e deteriorando-se as condições de atendimento desse nível de escolarização, no estado, pela adoção de medidas que repercutiram diretamente na qualidade do ensino. Na zona rural, as precárias condições das escolas isoladas não alteravam muito o quadro desde o final do século XIX. Mas nos centros urbanos maiores, onde crescia espontaneamente a demanda pela educação, pouco restou do prestígio dos primeiros grupos escolares.

A precariedade dos prédios existentes e a necessidade de ampliar o número de construções escolares estiveram no cerne dos problemas da democratização do ensino. A fragmentação do horário escolar foi uma das primeiras medidas adotadas em São Paulo. O desdobramento de turnos foi permitido desde 1905, passando as escolas a funcionar em períodos de quatro horas. O tresdobramento foi autorizado em 1928 e boa parte das escolas do estado passou a funcionar em três turnos de três horas. Em 1955, foi adotada a medida provisória que autorizou o funcionamento das escolas em quatro turnos, em períodos de duas horas. Nesse mesmo ano, foram instaladas as *escolas* ou *classes de emergência* destinadas ao ensino do 1º ano do curso primário e entregues a professores substitutos com pouca prática de ensino (CARVALHO, 1988, p. 84).

Em relação à seletividade do ensino público, várias medidas foram adotadas no estado durante os anos de 1940 e 1950 visando a alterar o sistema de avaliação escolar e conseqüentemente minimizar o problema das altas taxas de evasão e repetência. A esse respeito, Carvalho afirma:

> Ao lado das estratégias visando resolver o problema da falta de vagas e de escolas por meio de improvisações de prédios e salas de aulas, desdobramento de horários e criação de escolas de emergência, há outro grupo de soluções adotadas que atinge não o 'corpo físico' da escola mas diretamente sua estrutura interna de funcionamento. São as que se referem à interferência na avaliação do chamado rendimento escolar: a homogeneização das classes nos grupos escolares, a adoção do Boletim de Merecimento do Professor, a promoção automática, a variação na denominação das séries [1988, p. 106].

Nos anos de 1950, as questões relacionadas ao acesso e à qualidade do ensino primário permaneciam como problemas centrais da educação brasileira. O livro *E a escola primária?*, de Almeida Junior, publicado em 1959, é um libelo representativo. "São defeituosíssimas, presentemente, as condições do sistema escolar primário no Brasil", afirmava o autor. O título do livro, justificava Almeida Junior, deveria ser lido como uma pergunta indignada e cheia de sentido, "com ênfase temperada de irritação e censura, de quem indaga reclamando contra grave e demorado esquecimento, capaz de alterar para pior, irremediavelmente, a vida de um homem ou os destinos da nação" (Prefácio). "Grupo Escolar ou Faculdade?", continua interrogando o autor no primeiro capítulo do livro. Na ordem das prioridades da educação brasileira, Almeida Junior defendia em primeiro lugar a escola primária.

> A escola primária brasileira, modesta de nascença (quatro anos na cidade, três na zona rural), só atende, hoje, 50% da população infantil; só retém até o fim da quarta série 16% das crianças que se inscrevem na primeira; e, pelo fato de funcionar cada vez mais comprimida no tempo (regime de tresdobramento!) e comprimida no espaço (não lhe dão novos prédios), pouco produz como instrumento de instrução, nada faz como influência educativa [1959, p. 14].

O debate educacional dos anos de 1950 e 1960 reatualizou no Brasil o problema da democratização do ensino. O clamor contra a insuficiência da escola primária alfabetizante e o ensino seletivo e de má qualidade ministrado nas escolas isoladas e grupos escolares esteve no centro das representações e propostas que redefiniram o ensino primário no país a partir da década de 1970. O novo conceito de escola primária que emergiu nesse período buscou, de certa forma, retomar a rota dos ideais republicanos de educação popular – a escola integral, obrigatória e gratuita, de oito anos de duração. Não se tratava de implantar um novo modelo de organização escolar como na transição do século XIX para o século XX, mas de ajustar o modelo existente às necessidades contemporâneas. Nesse processo, é oportuno interrogar sobre as rupturas e continuidades, questão que pode ser examinada levando-se em conta a cultura escolar.

4. UM PROJETO CULTURAL A FAVOR DA NAÇÃO

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República. A diferenciação entre educar e instruir sublinhada por vários educadores na época não era simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade.

Para atender às amplas finalidades atribuídas ao ensino primário, foi necessário o estabelecimento de um programa abran-

gente: leitura, linguagem escrita, caligrafia, aritmética, geografia, ciências físicas e naturais e noções de higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria e trabalhos manuais (Decreto n. 1.281, de 24 de abril de 1905, em Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1906).

Esse programa enriquecido e enciclopédico, superior ao que vinha sendo desenvolvido nas escolas de primeiras letras do Império, significou uma inovação importante, sendo adotado apenas naquelas instituições que ofereciam o curso primário completo de quatro anos de duração, isto é, as escolas-modelo e os grupos escolares[7]. Conseqüentemente, foram estabelecidos diferentes programas para os diferentes tipos de escolas primárias, significando, no limite, diferentes projetos culturais e de disponibilidade de acesso à cultura aos vários grupos sociais.

Entre 1890 e 1968, os programas das escolas primárias urbanas paulistas foram reformulados várias vezes: em 1892, 1905, 1918, 1921, 1925, 1949/1950 e 1968. Em todas essas reformulações, as alterações incidiram mais sobre a configuração das matérias (aglutinação de conteúdos e sua distribuição nas séries) e ampliação das indicações metodológicas do que sobre a seleção cultural. Isto significa dizer que, até 1968, se manteve praticamente o mesmo o conjunto de matérias estabelecido no final do século XIX. A análise desses programas demonstra, por um lado, uma relativa estabilidade na prescrição dos conteúdos (determinação sobre *o que ensinar*) e, por outro lado, uma variabilidade maior sobre a metodologia de ensino, as prescrições sobre *como ensinar* que afetam diretamente a prática docente mormente influenciada pelo campo normativo da pedagogia.

7. No estado de São Paulo, a duração do ensino primário variou bastante ao longo do século XX, de acordo com o tipo de estabelecimento de ensino e sua localização. Nos grupos escolares e nas escolas-modelo prevaleceu uma duração maior, abrangendo quatro ou cinco anos. Nas demais escolas primárias vigorou por dois ou três anos.

Essa estabilidade maior da seleção cultural indica a prevalência, ao longo do século XX, das amplas finalidades sociopolíticas e culturais atribuídas ao ensino primário. Já a variabilidade das prescrições metodológicas revela a influência das inovações no campo da pedagogia.

Em relação ao *corpus* de conhecimentos estabelecidos para o ensino primário – oriundos de diversas fontes –, a transformação interna das disciplinas revela como diferentes saberes foram aglutinados, ordenados e formalizados para uso (transmissão) na escola primária. Para algumas disciplinas, como ciências físicas e naturais, foi preciso algumas décadas para se chegar a uma definição estável do conteúdo adequado a ensinar, o que ocorreu em meados do século XX. De caráter prático e utilitário, com aplicações na agricultura, na indústria e no comércio, articulada com a higiene e com os processos de raciocínio e aquisição do conhecimento, o conteúdo dessa disciplina compreendeu inicialmente as noções básicas de física, química, zoologia, botânica, mineralogia e geologia justapostas. Havia indefinição também do método de ensino das noções científicas às crianças, levando à prescrição das *lições de coisas* no 1º e 2º ano do curso primário (Souza, 1999a).

Em outras matérias, como leitura, escrita, caligrafia, trabalhos manuais, desenho e música, percebem-se claramente os investimentos na racionalização dos programas, na busca de uma formalização de conteúdos adequada à sua transmissão. As indicações genéricas constantes nos programas até 1920 vão dando lugar a instruções minuciosas que definem as atividades por "séries educativas" e a marcha do ensino.

> Para systematização do ensino, deverão os professores organizar séries educativas de cada ramo de trabalhos manuaes, constituidas de exercicios graduados, de difficuldade crescente, dos mais fáceis aos mais difficeis, mostrando a marcha do ensino, os differentes passos por que tem de passar o alumno

> para adquirir os conhecimentos essenciais em cada espécie de trabalho, os fundamentos de cada arte, antes de iniciar os trabalhos de applicação [São Paulo, 1926, p. 23].

Processo semelhante foi analisado por Jardim (2003) em relação ao ensino da música nas escolas públicas paulistas, demonstrando como hinos, marchas, canções populares foram transformando-se em música da escola, repertório estético submetido a prescrições didático-pedagógicas. Noções de economia doméstica, puericultura, agronomia, contabilidade, educação sanitária, entre outros conteúdos, que figuraram esporadicamente em uma ou outra reformulação dos programas, denotam as demandas políticas e sociais em disputa em relação ao currículo da escola primária.

Nesse processo de escolarização de saberes diversos, destaca-se a proeminência dada à instrução moral e cívica, indicação invariável nas prescrições, discursos e representações dos educadores e administradores do ensino público. Pode-se mesmo afirmar que a orientação cívico-patriótica e nacionalista esteve no centro da cultura escolar prescrita para os grupos escolares até a década de 1970 (Souza, 2000).

O espírito cívico-patriótico deveria perpassar todas as disciplinas e estar presente em todas as atividades escolares.

> Ao meu ver [dizia o Professor da Escola Normal, Ruy de Paula Souza], o meio para chegar a este fim não é somente incutir no espírito da criança o respeito à bandeira, o amor pelos feitos históricos dos grandes vultos nacionais [...]. O verdadeiro meio para formar o espírito de nacionalidade é fazer amar a Pátria simbolizada principalmente nas suas belezas naturais ou nas riquezas do seu *folk-lore*. Para esse fim, o instrumento deve ser a língua ["Inquérito sobre a instrução pública", *O Estado de S.Paulo*, 5/3/1914].

Oscar Thompson, fervoroso defensor da instrução cívica, apostava na força educativa das comemorações cívicas: "As comemorações de nossas datas cívicas dentro e fora da escola, o estudo da vida de nossos maiores, cujos exemplos de civismo são tão edificantes, são outros tantos fatores do ensino cívico" ("Inquérito sobre a instrução pública", *O Estado de S.Paulo*, 27/2/1914). José Escobar, por sua vez, defendia ardorosamente o ensino de higiene: "Os perigos da tuberculose, do alcoolismo, das moléstias venéreas, da alimentação, da criação dos filhos, agindo na mais trevosa ignorância do povo empalidecem as pessoas mais otimistas que pensem no progresso de uma pátria, no futuro de uma raça" ("Inquérito sobre a instrução pública", *O Estado de S.Paulo*, 20/3/1914).

Compreende-se, dessa maneira, a perpetuação do calendário cívico-nacional nas práticas do ensino primário reatualizada constantemente em celebrações e ritos.

Os exercícios militares, os batalhões infantis, hinos e canções patrióticas, a educação física e as poesias constituem outros exemplos da forma pela qual a escola primária buscou cumprir essas finalidades cívico-patrióticas.

No contexto do nacionalismo no final dos anos de 1910, a introdução obrigatória do escotismo, considerado "magnífica escola de moral e civismo", e do orfeão escolar nas escolas primárias paulistas assinala o sentido da aliança entre a escola e a construção da nação. Na década de 1930 seria a vez do Culto à Bandeira e da atuação das instituições peri-escolares relativas à Semana de Caxias, Semana da Pátria e Mês da Bandeira Nacional, seguindo a política federal de nacionalização do ensino[8].

Mas quais teriam sido de fato as condições de execução de programas tão abrangentes e de cumprimento de tão amplas finalidades?

---

8. A Constituição de 1934 estabeleceu para as escolas primárias do país a obrigatoriedade do ensino da educação física, da educação moral e cívica, dos trabalhos manuais.

O que era ensinado nas escolas primárias constitui ainda objeto de investigação a ser mais bem explorado. A propósito, são válidas as indicações de Chervel (1990, p. 187), para quem "O problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino". O mesmo autor alerta para a necessidade de diferenciar as finalidades de objetivo e as finalidades reais do ensino, o que significa levar em conta as prescrições normativas e as condições efetivas de cumprimento dos programas pelos professores.

Já na virada do século XX, relatórios de inspetores e diretores de grupos escolares do estado de São Paulo davam a conhecer as dificuldades do cumprimento integral do programa de ensino. Algumas matérias, como leitura, escrita, caligrafia e aritmética, eram consideradas fundamentais. Outras, como o ensino de história do Brasil, geografia e ciências físicas e naturais, recebiam uma atenção secundária e, por último, havia pouco tempo disponível para as demais matérias – desenho, música, ginástica e trabalhos manuais. Além disso, queixavam-se os professores da falta de preparo adequado para o ensino dessas matérias (Souza, 1998).

No entanto, a concepção de uma cultura enciclopédica para o ensino primário foi depurando-se ao longo do tempo, e muitos elementos foram sendo incorporados nas atividades e rotinas escolares. Isso pode ser verificado nos materiais didáticos e no preparo das lições (planos de aula)[9] que, de forma particularmente

9. Refiro-me, aqui, aos diários e semanários que se constituíam em instrumentos de registro dos planos de aula dos professores do ensino primário, sendo utilizados sistematicamente durante quase todo o século XX. Introduzidos no ensino público como um dispositivo de controle do trabalho docente, tornaram-se instrumentos de formação de professores em serviço. Segundo Mitrulis (1993), foi bastante comum no magistério primário a prática de se copiarem diários e semanários de professores de reconhecida competência. Nívea Gordo (1996), em relato autobiográfico sobre práticas de alfabetização no período de 1952 a 1966, salienta a importância desses materiais como orientadores da prática docente. A identificação, reunião, constituição de acervos e exame de diários e semanários compreendem investimento de pesquisa de inestimável valor para os estudos em cultura escolar.

integradora, aliavam as noções básicas à aprendizagem de normas e regras sociais – civilidade, disciplina, preparação para o trabalho –, ordenação dos saberes que a teoria curricular do final do século XX designou como "aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes".

As séries graduadas de leitura, muito utilizadas nas escolas primárias até meados do século XX, oferecem um bom exemplo. Oliveira (2004) identificou a existência de dois tipos mais comuns de séries: o modelo enciclopédico e o modelo formativo. O modelo enciclopédico pode ser encontrado em séries famosas como as de Abílio César Borges, Felisberto de Carvalho e João Kopke, adotadas em vários estados brasileiros. Esse tipo de livro de leitura oferece

> o conjunto de "todos" os conhecimentos considerados úteis e necessários às crianças. Contempla o ensino da leitura e da escrita, oferece lições de gramática, de geografia, de história, cálculo, sistema de pesos e medidas, lições de coisas – isto é, elementos de ciências físicas e naturais, preceitos de higiene e saúde pública, regras morais e de bom viver, além de trechos de poesia e literatura [Oliveira, 2004, p. 55].

Analisando a série Felisberto de Carvalho, a autora mostra como as lições de leitura, além de envolverem os vários conteúdos do programa, conduziam, ao final da lição, invariavelmente, a um ditado ou a uma moral da história da qual a criança poderia "tirar uma lição". Os poemas de Gonçalves Dias, Castro Alves, Casimiro de Abreu, Camões, Fagundes Varella, entre outros, punham as crianças em contato com a cultura erudita, mas eram selecionados com uma finalidade formadora muitas vezes de natureza moral e cívica. Dessa maneira, a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita e do conhecimento do mundo físico e social articulava-se na escola primária com a instrução moral e cívica dentro de uma concepção integrada, segundo a qual

as habilidades de leitura, escrita e cálculo e as noções científicas cumpriam uma mesma finalidade: os ideais de civilização e de construção da nacionalidade. O título de alguns desses exercícios é bastante elucidativo: piedade filial; a prodigalidade; a honra da família; deveres do menino relativos à escola; assiduidade; trabalho; necessidades e benefícios da sociedade; deveres do homem para com o próximo; direito de propriedade; cuidados para com o corpo; a República; o primeiro dever cívico (idem, pp. 96-97).

Nas séries de leitura de modelo formativo, como a de Puiggari-Barreto, a concepção de leitura desloca-se do conhecimento enciclopédico para o ensino aprazível da leitura corrente. Pequenas histórias relacionadas ao cotidiano infantil substituem os conteúdos escolares; no entanto, observa-se nas lições a mesma preocupação com a prescrição de normas de comportamento, de civismo e da conduta desejável da criança em relação à família, à escola e à sociedade. Essa literatura infantil escolar, em que as poesias escolares têm um lugar destacado, são um bom exemplo da liberdade de criação da escola na produção da cultura escolar, como observa Chervel (1990). Oliveira mostra também como a série graduada de Puiggari-Barreto consagra os rituais escolares instituídos nos grupos escolares no início do período republicano – as festas de encerramento do ano letivo, os exames finais, a distribuição de prêmios, as comemorações cívicas.

A imensa quantidade de prescrições para o ensino das matérias do programa do curso primário veiculadas no estado de São Paulo em periódicos educacionais, instruções elaboradas pelos órgãos da administração da educação pública e em toda sorte de impressos de normatização pedagógica deixa entrever como o projeto cultural que se pretendia disseminar pela escola primária necessitou de insistentes procedimentos de persuasão, prescrição, reatualização. Era como se o ensino em uso estivesse sempre aquém das finalidades impostas à escola. Por isso a necessidade de prescrever a prática permanentemente. No terreno do currículo, essa abundante normatização pode significar o esforço dos

educadores e dos órgãos públicos de instituir uma nova cultura escolar contra a eficácia de uma tradição centrada nos saberes elementares e na socialização das condutas.

Na década de 1920, ao implantar a escola alfabetizante de dois anos de duração no estado de São Paulo, visando à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino primário, Sampaio Dória justificou a medida afirmando que a reforma se baseava no que já vinha acontecendo de fato no ensino público devido à alta seletividade nas primeiras séries. A reação à reforma e o retorno à estrutura anterior do ensino primário em 1924 reatualizaram o debate acerca da insuficiência do ensino de leitura, escrita e cálculo e da necessidade de uma educação integral, questão política que se manteve no debate educacional no país durante todo o século XX, como sublinhou Carvalho (2003).

Nesse sentido, a implantação do Programa Mínimo para o Curso Primário, em 1934, foi uma tentativa de adaptar o ensino às condições de exeqüibilidade sem abrir mão do princípio da educação integral. De acordo com o diretor do Ensino, Luiz Mota Mercier,

> com a diminuição forçada dos períodos escolares, surgiu a necessidade de redução dos programas escolares a um mínimo considerado indispensável. [...] Os *Programas Mínimos* estabelecem, como seu nome indica, o mínimo de conhecimentos exigíveis dos estudantes no fim do ano escolar. Não há, com a aprovação dos mesmos, proibição de que o professorado, vencida a matéria ali determinada, vá além [São Paulo, 1941, p. 5].

Mesmo assim, os professores queixavam-se da falta de tempo para a execução completa do programa nos grupos escolares. A reformulação levada a cabo em 1949-1950 desconsiderou mais uma vez as condições do ensino público paulista e estabeleceu um programa ainda mais amplo, abarcando extensos conhecimentos de língua portuguesa (língua oral, escrita, leitura, gramática),

aritmética e geometria, geografia, história do Brasil, ciências naturais e higiene, educação moral, social e cívica, desenho, trabalhos manuais e economia doméstica, canto, educação sanitária e educação física.

Os relatos dos inspetores de ensino coletados e analisados por Eleny Mitrulis oferecem uma idéia aproximada, mas bastante elucidativa, do ensino praticado nos grupos escolares paulistas no período de 1930 a 1970:

> Os alunos perfilados no pátio, entoando o Canto de Entrada na presença do diretor e dos professores, era um dos quadros possíveis que marcavam o início do dia letivo nos Grupos Escolares. A entrada podia ser o momento em que o Diretor dava orientações gerais e procedia ao controle da higiene e da adequação dos trajes dos alunos [Mitrulis, 1993, p. 54].

A rotina em sala de aula começava com a chamada dos alunos seguida do quadro de freqüência na lousa e verificação das lições de casa. O programa de ensino em uso era filtrado das prescrições oficiais e resultante de um intenso trabalho de adequação realizado pelos profissionais do ensino, passando pela súmula dos programas de cada série, com o conteúdo distribuído pelos meses do ano, elaborado por algumas delegacias de ensino. Como alternativa, havia a prática de copiar diários e semanários de professores de boa fama.

Na primeira série, todo o esforço dos professores concentrava-se no ensino de leitura. A entrega do primeiro livro deveria ocorrer até o dia de Duque de Caxias (28 de agosto), culminando com uma festa solene – cantos, poesias e uma mesa de doces e refrescos.

O ensino de caligrafia também se prestava ao aprendizado da ordem e dos valores morais. A letra redonda e bem feita era praticada na escrita de provérbios, ditos e máximas, valorizando o trabalho, a perseverança, as virtudes morais. A memória dos

profissionais da educação registra a permanência de atividades como a exposição dos trabalhos manuais no encerramento do ano letivo, as apresentações esportivas e de ginástica, a entrega dos diplomas e a prática de comemorações cívicas:

> O que essa escola me deixou marcado foi o sentido cívico que havia nela. A escola desenvolvia o civismo. Isto desde que eu ingressei em 1938. Cantava-se o Hino Nacional, hasteava-se a Bandeira, cultivava-se as figuras patrióticas. De modo que havia aquele sentimento cívico... Todo feriado nacional havia festa no feriado, com preparo dos alunos e tal. Eu gostava muito! Era admirador de Castro Alves e lembro que cheguei ao cúmulo de dar a uma aluna o Livre América para ela declamar. Pois essa aluna decorou inteirinho o Livre América... e recitou, mas... com uma entonação! Com isso também se ensinava a cultuar os poetas (E 11M) [apud MITRULIS, 1993, p. 63].

É preciso reconhecer a grande importância que esses rituais escolares desempenharam na cultura escolar e na construção da identidade institucional dos grupos escolares como escolas primárias. O esvaecimento dessas práticas culturais a partir da década de 1970 caracteriza a dissolução gradativa dessa identidade.

O canto e a poesia eram cultivados, avivando o sentimento cívico-patriótico. Os exames ritualizados e rígidos coroavam uma cultura escolar erigida sobre os princípios da seletividade. Para Mitrulis, todos esses elementos conferiam aos grupos escolares uma forte identificação institucional como escola primária, cujo funcionamento poderia ser assim sintetizado:

> Os Programas Escolares, a Carreira, o sistema de Promoção e a Assistência ao Professor apresentam forte articulação entre si. Os programas eram desenvolvidos mediante planejamento consignado em Diários e Semanários, que se reprodu-

> ziam na prática estimulada de imitação dos profissionais mais experientes que, por sua vez, eram a fonte a partir da qual os exames eram elaborados, cujos resultados refletiam na carreira e no reconhecimento social do Professor. Os Termos de Visitas, os Boletins de Merecimento, as Reuniões Pedagógicas, as Comemorações, eram alguns dos instrumentos de controle e socialização que, em acréscimo, envolviam os demais elementos do sistema: Diretores, Inspetores e Delegados de Ensino [1993, p. 144].

A simplificação do programa de ensino primário no estado de São Paulo em 1968 pode ser vista como o prenúncio do novo conceito de escola primária que vinha tomando consistência no país desde os anos de 1950 (Monteiro, 1996). Abarcando as áreas de estudo língua pátria, matemática, estudos sociais, ciências, saúde, educação física e iniciação artística, esse programa foi concebido nos marcos de uma escolaridade básica.

> O Programa para o ensino na Escola Primária procura, intencionalmente, ser singelo: sem excessos, sem disciplinas e conteúdos exaustivos e repetidos que perturbem o fundamental. Atenta para o mínimo e básico, preocupado com uma "escolaridade primária" que deve ser comum ao País inteiro: a Escola Primária há de aspirar a dotar as crianças de sentimento de brasilidade e de aquisição de recursos integradores e criadores [São Paulo, 1968, p. 5].

No horizonte dessa mudança de orientação, havia o ensino primário de oito anos de duração e o reconhecimento do fracasso escolar. Dispondo de um tempo maior para a formação para a cidadania, a escola primária pôde finalmente renunciar às expectativas do ensino enciclopédico em quatro anos de duração e voltar-se para a aquisição e o desenvolvimento dos saberes elementares, sua vocação permanente.

5. UM CAMPO DE EXPERIMENTAÇÃO DE INOVAÇÕES EDUCACIONAIS

O ensino primário foi um terreno fértil para as inovações pedagógicas no século XX. Conquanto a seleção cultural tenha permanecido com relativa estabilidade, o mesmo não se pode dizer em relação aos métodos de ensino e ao pensamento pedagógico. Mais uma vez, a análise dos programas de ensino é significativa para examinar o problema.

O *método intuitivo ou lições de coisas* foi o marco da renovação do ensino primário no final do século XIX e início do século XX no Brasil. Em São Paulo, a reforma da Escola Normal em 1890 consolidou definitivamente a presença do ensino intuitivo na instrução pública paulista, orientação que se perpetuou por muitas décadas. Caetano de Campos considerava os processos intuitivos "a base do ensino moderno". A Escola-Modelo foi a morada, o centro irradiador dos novos processos de ensino, e a inovação colocou o estado de São Paulo na vanguarda dos projetos de modernização da instrução pública no país.

A introdução dos princípios da Escola Nova no final da década de 1910 não significou uma ruptura com o *método intuitivo*, ao contrário, ocorreu em relação de continuidade. Isso é perceptível no pensamento de Sampaio Dória. Na realidade, é bastante interessante a forma como Dória concebia a questão do método de ensino. Em sua obra *Princípios de pedagogia* (1914), o autor considerava programas e método de ensino problemas fundamentais da educação. *O que e como ensinar* não eram matérias opinativas, mas questões a serem encaminhadas em conformidade com leis científicas, enunciadas especialmente pela psicologia, ciência capaz de desvelar o conhecimento da alma infantil mediante as leis de sua evolução. Fatores de ordem social e individual estavam implicados na dedução de princípios para a pedagogia e, em decorrência, para a elaboração dos programas e estabelecimento do método de ensino. Em relação ao fator social, Dória recorria à

lei da recapitulação abreviada na educação. Spencer é a principal referência teórica citada pelo autor. Além dele, destaca-se William James: "A lei da recapitulação abreviada, representativa do coeficiente social, traça o plano geral dos programas e dos métodos, retocado e complementado pelos vários fatores apenas individuais" (Dória, 1914, p. 55). Esses fatores compreendiam: fadiga, sugestibilidade, visão e audição. Na última parte da obra, Dória volta-se para a discussão do método de ensino, particularmente para as *lições de coisas*, que, em sua opinião, já eram um método aceito por todos. Tal método era deduzido da lei da recapitulação abreviada e era o fundamento único de toda educação eficaz. Dória aproveita a oportunidade para reforçar a adoção do método analítico, tornado método oficial do ensino da leitura no estado de São Paulo por Oscar Thompson em 1914. Para ele, o método analítico consistia em uma aplicação inteligente do *método intuitivo*: "[...] Insistam, pois, os poderes do Estado no método 'analítico', na marcha das impressões sincréticas pela análise para as sínteses. A resistência, explicável pelas leis do hábito, cederá. As gerações novas se formarão sob hábitos novos aos jorros de luz da sciência verdadeira" (idem, p. 102).

Em *Educação* (1933), o autor oferece uma idéia de como concebeu a questão do método de ensino. Esse livro consiste em um compêndio das aulas de didática e metodologia de ensino ministradas pelo autor na Escola Normal de São Paulo. No capítulo destinado à discussão do método de ensino, afirma não haver outro problema em educação que supere o dos processos didáticos: "Poder-se-ia colocar, num dos pratos da balança, todos os problemas pedagógicos, menos o dos métodos, e, no outro, o problema dos métodos. De um lado, o que se deve fazer, e, do outro, o como se deve fazer. Talvez este lado pese mais" (Dória, 1933, p. 282). Concebendo o método como "caminho para um fim", Sampaio Dória diferenciava, nesta obra, o método didático – aquele que "recai sobre a maneira como o professor ensina, ou dirige criaturas em formação" – do método lógico – "que recai sobre a maneira

como o cientista observa, experimenta e raciocina, em face das realidades que ignora e quer conhecer" (idem, p. 284).

Método, segundo a precisão conceitual do autor, referia-se "ao conjunto de meios, mais rápidos e mais seguros para ensinar bem" (idem, p. 285). Ensinar é tarefa central do professor e da escola. Para executá-la eficazmente, era preciso aplicar devidamente o método de ensino, observando as leis que regem o fenômeno do conhecimento.

> E os dois fenômenos que dominam o fenômeno do conhecimento são a observação direta e a marcha analítica.
>
> Logo, só é eficiente o professor: 1º – que fizer seus alunos observarem o que ensina, e 2º – se escolher, para a observação, realidades que ensejem análises espontâneas.
>
> Ou, dando nome às cousas, o método de ensino é, naturalmente, intuitivo e analítico, a observação por artes, a intuição analítica é o caminho natural, o mais seguro, e o mais rápido, para se fazer compreender o que se ensina, para se criar o hábito da observação, e formar inteligências judiciosas e fortes. O professor que o seguir, terá clareza, será entendido, ensinará realmente, e persuadirá não raro [idem, p. 299].

É nos marcos de uma pedagogia que valoriza a transmissão do conhecimento que se encontram as ilações da metodologia didática ensinada pelo professor da Escola Normal de São Paulo.

No início dos anos de 1930, a Escola Nova viria contaminar todo o campo normativo da pedagogia. A aplicação desses princípios na "reconstrução dos programas escolares", no período em que Lourenço Filho foi diretor do Ensino no estado de São Paulo, é particularmente interessante.

Até então, os programas estabelecidos para as escolas primárias paulistas consistiam em programas sintéticos, contendo o rol das matérias para cada ano (série) do curso primário segui-

do de poucas indicações metodológicas. Até 1925, esses programas constavam como anexos de dispositivos legais e as indicações pormenorizadas para o desenvolvimento de cada matéria eram distribuídas pela Diretoria Geral da Instrução Pública mediante folhetos. O *método intuitivo* foi prescrito em todos os regulamentos estabelecidos para as escolas primárias nesse período.

> Nas escolas primárias, o método natural do ensino é a intuição, a lição de coisas, o contato da inteligência com as realidades que se ensinam, mediante a observação e a experimentação, feitas pelos alunos e orientadas pelos professores. São expressamente banidas da escola as tarefas de mera decoração, os processos que apelem exclusivamente para a memória verbal, a substituição das coisas e fatos pelos livros, que se devem apenas usar como auxiliares de ensino [art. 103].
>
> Para a aplicação integral do método intuitivo, cada escola será provida de material necessário, formando o professor, com a cooperação dos alunos, coleções de objetos naturais e artificiais, principalmente do Brasil, correspondentes ao gênero do seu ensino [art. 105] [Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, *Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, 1921].

O debate em torno da questão se os programas deveriam ser sintéticos ou analíticos expressava diferentes compreensões sobre a normatização e o controle do trabalho docente[10]. Na opinião do inspetor Azevedo Antunes, por exemplo, a falta de unidade entre os programas do ensino primário e a divergência em rela-

10. Segundo explicação de Sólon Borges dos Reis, os programas analíticos eram aqueles minuciosos que discriminavam as disciplinas uma por uma, apontando, inclusive, os processos de ensino. Já os programas sintéticos compreendiam uma orientação geral mínima, sem a preocupação de pormenorizar os procedimentos metodológicos. Ver Reis (1941, p. 6).

ção à forma eram os maiores problemas: o dos grupos escolares eram sintéticos e o das escolas isoladas, analíticos. O primeiro, determinando apenas o mínimo no conjunto de cada disciplina a lecionar, dava demasiada liberdade ao professor; já o segundo oferecia uma orientação mais detalhada:

> Determinando um mínimo dentro do mínimo dos programas condensados, isto é, apanhando cada disciplina sob quatro pontos de vista – programa propriamente dito, desenvolvimento, meios intuitivos de ensino, exercícios práticos ou experiências –, constituem-se de forma tal que os professores neles não encontram escapadelas possíveis e se sentem muito à vontade, uma vez que o máximo fica a seu critério. Demonstram esses programas, além disso, a orientação do ensino. Orientam e têm vida ["Inquérito sobre a instrução pública", *O Estado de S.Paulo*, 16/3/1914].

Os programas analíticos eram vistos como vantajosos para o direcionamento da prática dos professores iniciantes. Porém, eram criticados por tolherem a liberdade docente.

A partir de 1930, a questão dos programas de ensino da escola primária paulista passou a ser discutida no interior da concepção científica da construção dos programas fortemente influenciada pelas idéias da Escola Nova.

Lourenço Filho, diretor geral do Ensino do estado de São Paulo no período de 1930 a 1933, dedicou um volume da revista *Escola Nova* à discussão do problema da renovação dos programas escolares. Posicionando-se contra "o velho programma intelectualista, com exhaustiva discriminação em matérias, das matérias em lições, das lições em exercícios mecânicos e formulas para exames finaes" (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 82), Lourenço Filho defendia um programa que coadunasse, de um lado, com as necessidades da psicologia infantil e, de outro lado, com as neces-

sidades da organização escolar. O diretor considerava o programa um mal necessário para as escolas graduadas e defendia um "programa mínimo", comum a todas as escolas e adaptado por cada mestre às peculiaridades locais, e a autonomia didática[11], indispensável para que os professores desenvolvessem um trabalho adaptado aos princípios da escola renovada (Mate, 2002).

> [...] Mas os mestres de *escol* não se fazem com imposição de normas rígidas, nem com receituário didactico prefixado, que lhes coarcte as iniciativas, o desejo de progredir e de renovar. Mestres de *escol* se fazem justamente num ambiente de fé, de iniciativa e de enthusiasmo, em que o estudo seja uma necessidade moral. [...] E o homem se eleva no exercício da liberdade, quando conduzida pela compreensão dos phenomenos, isto é, pela aplicação da sciencia. É forçoso que elevemos o mestre, mental e moralmente, confiando nele e fornecendo-lhe elementos de estudo e da verificação objetiva de seu próprio trabalho [Lourenço Filho, 1930, p. 84].

Dessa maneira, a elaboração de programas para o ensino primário deixava de ser uma tarefa ligada ao tirocínio de experien-

11. A autonomia didática fora estabelecida anteriormente na reforma empreendida por Sampaio Dória no início dos anos de 1920. Na reforma de ensino de 1931 foi restabelecida por Lourenço Filho e propugnada como uma das principais medidas reformadoras. A autonomia didática era coerente com os princípios da Escola Nova que nortearam a proposta, substituindo a prescrição de modelos a serem seguidos pelos professores pela idéia da instrumentalização dos professores mediante os fundamentos. "A obra da educação é, antes de tudo, uma obra de liberdade. Sem ella, não há professor capaz. Mas, entendamo-nos. Liberdade esclarecida pelo conhecimento, não embrutecida pela superstição e pela rotina. [...] O que desde já se pede é que os mestres, que haviam abandonado os livros, recomecem a estudar, recomecem a pensar, voltem o pensamento para a 'experiência adquirida, retomem a consciência do bem *que devem fazer pelo bem que podem fazer*'". *Escola Nova*, Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, vol. I, n. 2 e 3, p. 295, nov./dez. 1930.

res professores para tornar-se atividade pedagógica fundamentada nas ciências da educação. Vários textos sobre programas escolares publicados nessa época podem ser considerados precursores da emergência do currículo como campo de conhecimento no Brasil. Um deles, de autoria de José Ribeiro Escobar, chefe do Serviço de Programas e Livros Escolares, intitulado *A construção científica dos programas*, foi publicado em 1934. O primeiro capítulo, "O problema teórico: as bases psico-sociológicas dos Programas", inicia-se com uma epígrafe de Franklin Bobbitt: "Educação é o processo de crescimento na direção certa. Os objetivos são o ideal do crescimento. As atividades e as experiências dos alunos são os passos que possibilitam a jornada em direção a esses ideais – As atividades e as experiências são o *curriculum*"[12] (ESCOBAR, 1934, p. 5).

Segundo Escobar, uma concepção totalmente diferente fundamentava os programas da Escola Nova. Na escola tradicional "o programa é apriorístico, emprega métodos subjetivos, põe todo o acento no preservar a contribuição do passado; na Escola Nova o programa é científico, "baseado em métodos objetivos de investigação psicológica e de inquéritos sociais, é democrático, liberal, natural, porque asculta os anceios da realidade da alma infantil e da realidade mesológica" (idem, p. 9).

O deslocamento do conhecimento para a atividade e os procedimentos é apontado claramente pelo autor, para quem o programa da Escola Nova

> é flexível, globalizado, psicológico e o seu vocabulário ressoa com projetos, unidades de trabalho, centros de interesses, si-

12 A emergência do currículo como campo profissional nos Estados Unidos é atribuída a Franklin Bobbitt, precisamente à publicação de duas obras: *The curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em 1924. Juntamente com Bobbitt, intelectuais como W. W. Charters, Edward Thorndike, Ross Finney, Charles Peters e David Snedden eram partidários da eficiência social e da concepção científica de elaboração de currículo. Este movimento ficou conhecido nos Estados Unidos como Scientific Curriculum-Making.

> tuações vitais, atividade criadora, empreendimentos infantis, jogos, hora de histórias, conferências em grupos irregulares, fóruns abertos e debates, experiências em loja, cozinha, laboratórios e estúdios, pesquiza na biblioteca e no campo [idem, ibidem].

Escobar reconhecia a complexidade que a reconstrução dos programas com base na nova pedagogia implicava. Era necessário conciliar três fatores: a) a criança com suas necessidades e instintos variáveis com os indivíduos e as idades; b) a sociedade com seus reclamos; e c) as aquisições intelectuais da humanidade. Em continuidade, esclarecia que a concepção de ensino da Escola Nova se diferenciava tanto do ensino verbal livresco quanto do ensino intuitivo ou concreto. Enquanto nesse último "o espírito se forma por projeção do mundo exterior, não há atenção sem interesse, nem interesse sem objetos", no ensino funcional ou auto-ativo, "o espírito se forma de dentro para fora, é a ânsia trofica, o impulso natural, não há atenção sem interesse, nem interesse sem necessidade" (idem, p. 17).

Conferir um caráter científico à elaboração de programas significava utilizar métodos de pesquisa empregados na investigação social – inquéritos e estatísticas – para definir quais eram as matérias socialmente mais valiosas, as vocações manifestadas e as profissões necessárias. Na Escola Nova o programa passa a ser definido não em termos das matérias a ensinar, mas considerando os efeitos a se produzir nas crianças, por isso a necessidade de psicologizar as matérias de ensino:

> É preciso psicologizar uma matéria de ensino, ver si ela já está funcionando na vida da criança, como começou esta e qual o método empregado pela criança para aprendê-la. [...] O culto do interesse aconselha um programa diário, planejado em parte pelos próprios alunos [...] e parcialmente planejado, só em esqueleto previamente pelo professor [idem, p. 27].

O deslocamento do conhecimento – da transmissão da cultura – para a experiência da criança é notável. A autonomia didática pressupunha a possibilidade de cada professor tomar decisões em relação ao programa a ser adotado em sua classe. No entanto, o professor precisava compreender com profundidade os princípios da elaboração do currículo. Nesse sentido, o movimento de reconstrução científica dos programas verificado no estado de São Paulo no início dos anos de 1930 exemplifica a interpretação dada por Marta de Carvalho em relação à literatura produzida pela Escola Nova, que substituiu a pedagogia concebida como *arte* pela pedagogia que oferece fundamentos: "[...] a chamada pedagogia da Escola Nova não põe em cena modelos para serem imitados. [...] A pedagogia deixa de fornecer cânones, para oferecer fundamentos, subsidiando a prática docente com um repertório de saberes autorizados" (CARVALHO, 2001, p. 154).

Compreende-se, dessa maneira, como o currículo vai constituindo-se em um campo de saber. Os programas que antes faziam parte do conjunto das prescrições impostas às escolas e aos professores – algo a ser seguido – tornam-se objeto do saber – algo a ser compreendido pelos professores. Porém, as implicações dessas proposições para o currículo eram ainda mais complexas. Como conciliar as matérias do programa com a experiência da criança? Qual o lugar do programa na Escola Nova? Na visão dos defensores da moderna pedagogia, não se tratava de prescindir dos programas de ensino. Lourenço Filho advogava um programa mínimo fundamental a partir do qual a escola pública cumpriria sua função principal, isto é, servir de núcleo de homogeneização das novas gerações:

> As technicas fundamentaes da leitura, escripta e calculo, os hábitos da hygiene ou de defesa da saúde, as normas de polidez, as noções geraes de vida domestica e social, a comprehensão dos direitos e deveres civicos (digamos, assim, o hábito de pensar como brasileiro), tudo isso deve ser commum

a todas as escolas, ao ensino de todos os mestres [Lourenço Filho, 1930, p. 83].

A difícil conciliação entre conhecimento e experiência[13] expunha não somente as contradições da moderna pedagogia, mas a atuação dos profissionais da educação divididos entre as finalidades sociais da escola (projeto político de reconstrução nacional e de mudança da escola), a necessidade de normatização da prática docente e o ideário renovador. Essas tensões podem ser percebidas nas proposições de Sólon Borges dos Reis consignadas no livro *Algumas considerações sobre programas escolares*, publicado em 1941.

Seguindo uma clara filiação à abordagem técnica do currículo em voga nos Estados Unidos, Sólon Borges dos Reis buscou justificar a necessidade dos programas escolares. Afirmava haver conhecimentos indispensáveis que o educador necessita aprender e "Só um programa demorado e conscientemente elaborado, previsto no início do ano letivo, reúne elementos bastantes para, por defeitos que tenha, assegurar-lhe o estudo deste conhecimento ou daquele, sem risco de excesso ou de omissão" (Reis, 1941, p. 8). Em continuidade, o autor ressalta as vantagens do programa.

---

13. A questão dos programas escolares foi problematizada por Dewey no opúsculo intitulado *The child and the curriculum*, publicado nos Estados Unidos em 1902. Dewey criticava a forma como a oposição entre criança e programas de estudos vinha sendo postulada no debate educacional norte-americano e propunha a reconstrução do problema alegando a necessidade de se considerarem as relações mútuas entre os aspectos lógico – pertinente às matérias de ensino – e psicológico – concernente à experiência própria da criança. Para Dewey, a solução estava em apresentar as matérias do ponto de vista psicológico, ou seja, o ensino das matérias deveria ligar-se a alguma experiência significativa da vida da criança. Esse texto de Dewey foi traduzido e publicado no Brasil na *Revista Educação* (órgão da Diretoria do Ensino de São Paulo) em 1932 (vol. II, n. 4 e 5, pp. 115-131). Posteriormente foi publicado no livro *Vida e educação*, de John Dewey, traduzido por Anísio Teixeira (vol. 76 da coleção Atualidades pedagógicas). Essas idéias foram desenvolvidas pelo autor no livro *Democracia e educação*.

Para a escola, ele coordena e organiza as atividades educativas compreendendo importante fator para a racionalização do ensino. Para o professor, atende à necessidade de graduação prática, ordenada e sensata do ensino.

> O programa escolar constitue para o professor uma norma de ação pré-estabelecida que lhe torna o trabalho mais fácil, organizado e eficiente. A boa distribuição das horas de aula, o aproveitamento seguro do tempo, dependem de uma orientação anteriormente conhecida que o professor respeitará: o programa [idem, p. 8].

Por isso, os professores deveriam levar em conta as condições fundamentais para a organização dos programas – condições de ordem social, psicológica e didática. Isso quer dizer considerar os problemas e anseios da coletividade, as condições do meio e as possibilidades físicas e intelectuais do aluno. A organização das disciplinas haveria de ser totalmente diferente nos programas de ensino fundamentados na Escola Nova: "Preconizam um programa sem preocupação de disciplinas indicadas especialmente. Aliás, as correntes propulsoras da educação renovada teem uma tendência indisfarçável para a globalização das disciplinas, num bloco unido de conhecimentos comuns a todas elas" (idem, p. 34).

Sólon Borges dos Reis interpreta o princípio do atendimento da escola ao meio social, propugnado pela Escola Nova, destacando a importância dos programas escolares como instrumentos de nacionalização do ensino. Na opinião do autor, os programas das escolas primárias careciam de um "sopro vivo de nacionalismo". Sublinha, a propósito, o valor da educação física principalmente para as mulheres, propiciando a "consistência das gerações brasileiras do futuro", e dos trabalhos manuais, "matéria muitas vezes relegada para um segundo plano, mas cuja prática vai demolindo o preconceito prejudicial de aversão pelos serviços de dex-

treza manual ao mesmo tempo que ajuda a formação mental" (idem, p. 17).

O projeto reformista fundamentava-se nos anseios de racionalização da educação em todos os seus aspectos. Na impossibilidade de estabelecer uma congruência razoável entre a construção racional dos programas e a reconstrução psicológica do ensino, consubstanciada no desenvolvimento e na experiência da criança, pouco restava a não ser a precária enunciação de princípios, a renovação no interior da experiência constituída, a adoção de alternativas curriculares como o sistema de projetos de Kilpatrick, os centros de interesse de Decroly e o Plano Dalton adotado nos Estados Unidos, concomitante ao uso dos programas estabelecidos pela escola tradicional.

O estabelecimento de uma racionalidade pedagógica calçada no plano de estudos foi determinante na consolidação da nova organização escolar para o ensino primário implantado no início da República. A reconstrução dos programas, tal como prevista pelos partidários da Escola Nova, colocava em questão as bases de sustentação dessa racionalidade pedagógica, e não é de estranhar a pouca receptividade que teve entre os professores. O princípio da globalização que norteou a ordenação dos conteúdos do Programa Mínimo para o Curso Primário esteve longe da orientação escolanovista.

> Na elaboração deste programa, não houve o propósito de subordiná-lo a determinada orientação individual ou adaptá-lo a qualquer dos tipos escolares, abrangidos pela genérica denominação de "escola nova". Não é um programa de "centros de interesse" que, a basear-se de fato na didática decroliana, não pode ser delineado com antecipação. Mas, há estreita correlação entre as diferentes matérias, prestando-se, pois, para o desenvolvimento de um plano de estudos "globalizado", cuja adoção, evidentemente, não deve sacrificar o ensino das técnicas fundamentais. Constitui exceção àquele intento apenas a indi-

cação sumária da processologia do ensino inicial da leitura, estando, porém, ressalvado o salutar princípio da autonomia didática, nos termos da observação anexa [SÃO PAULO, 1941, p. 67].

Nos programas reformulados em 1949-1950, prevaleceu a orientação analítica, revelando a preferência da equipe responsável pela prescrição detalhada dos procedimentos de ensino. Elementos do planejamento curricular em voga apareceram nesse programa, que traz indicações de objetivos, sumário das matérias e orientação metodológica. Nessas orientações são incluídas excursões, dramatizações, hora de histórias, brincadeiras e jogos, variados exercícios que pressupõem a atividade da criança, permanecendo, no entanto, a estável distribuição seriada e fragmentada das matérias de ensino.

6. DO GRUPO ESCOLAR À ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

A idéia de ampliar o tempo de duração do ensino primário ganhou força no debate educacional brasileiro nas décadas de 1950 e 1960 no bojo das discussões acerca da democratização do ensino público. A extensão da escolaridade primária colocava em questão a qualidade do ensino – o problema da seletividade e a insuficiência da escola alfabetizante – e a relação entre o curso primário, a vida ocupacional e a continuidade dos estudos, isto é, por um lado, o hiato entre o término dos estudos elementares (geralmente aos 12 anos) e a entrada no mercado de trabalho (regulamentada a partir dos 14 anos) e, por outro lado, a necessidade de se romper a barreira histórica entre primário e ginásio mantida pelos exames de admissão.

No centro do problema encontrava-se uma reconceptualização de escola primária como uma escola básica comum não seletiva. Como sugere Mitrulis, "nada atingia mais profundamente o cerne da questão de uma nova idéia de escola primária que o

entendimento que se poderia ter sobre a extensão da escolaridade e da promoção escolar" (1993, p. 125). De fato, o ensino primário de oito anos de duração fora proposto no país no início do período republicano, mas o que se consolidou foi uma escolaridade elementar de três ou quatro anos de duração. Entende-se, dessa maneira, o significado político-pedagógico da extensão do ensino primário em meados do século XX[14].

O alargamento temporal do curso e a garantia de permanência da criança na escola tocava fundo na organização do ensino e na cultura escolar.

A criação dos grupos escolares-ginásio em 1968, no estado de São Paulo, ensaiou os primeiros passos em direção ao ensino primário de oito anos de duração previsto na Constituição de 1967 (Monteiro, 1996). Essa experiência, como o nome indica, partia da instalação gradativa das séries do ensino ginasial em grupos escolares com boas condições de funcionamento. A criação do ensino de 1° grau em 1971, pela integração do primário e ginásio, consagrou a extensão da escolaridade obrigatória no país. A implantação do 1° grau, destinado à formação da criança e do pré-adolescente, deu-se a partir da eliminação dos exames de admissão e da ampliação (indiscriminada) das séries nos grupos escolares, aproveitando a rede física instalada e ajustando a estrutura administrativa e pedagógica. Uma nova nomenclatura se impôs com a eliminação de denominações usuais na época, como escola isolada, grupo escolar, ginásio e equivalentes.

14. A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946) estabeleceu obrigatoriamente um curso complementar de um ano ao ensino primário fundamental, correspondendo à 5ª série primária. Esse dispositivo foi cumprido em alguns estados pelo acréscimo de um 5° ano nos grupos escolares utilizado para orientação vocacional e/ou preparação para os exames de admissão ao ginásio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) estabeleceu o ensino primário de quatro anos com possibilidade de acréscimo de dois anos, também destinados à formação profissional.

Ao longo da década de 1970, os grupos escolares foram transformando-se em escolas estaduais de 1º grau, e o sentido de escola primária foi redefinido na educação brasileira. A história das instituições educativas convida-nos a interrogar o significado dessa transformação. Durante boa parte do século XX, os grupos escolares constituíram no país estabelecimentos de ensino que conferiam uma identidade institucional à escola primária. Essa identidade foi construída com base em vários elementos, podendo-se destacar: a escolarização de crianças a partir dos 7 anos de idade, o edifício escolar, o ensino dos saberes elementares, práticas associadas à transmissão desses saberes e, principalmente, o exercício do magistério primário marcado por um *éthos* profissional derivado da formação em nível secundário na Escola Normal e do processo de profissionalização docente. O ginásio, por sua vez, tem a sua história vinculada ao ensino secundário voltado para a formação das elites dirigentes mediante um currículo de cultura geral. Os professores do ensino secundário, geralmente formados em nível superior, possuem uma identidade profissional construída a partir das disciplinas escolares pelas quais se responsabilizam.

Ao integrar o primário e o ginásio, o ensino de 1º grau pressupunha um gradativo ajustamento dessas diferenças, aplacadas pela nova organização curricular a qual previa um núcleo comum de formação geral, abrangendo comunicação e expressão (língua portuguesa), estudos sociais (geografia, história e organização social e política do Brasil), ciências (matemática e ciências físicas e biológicas); além de educação física, educação moral e cívica, educação artística, ensino religioso, programas de saúde e língua estrangeira (a partir da 5ª série) e uma parte diversificada contemplando conteúdos diversos, além da formação especial integrando as áreas de artes ou práticas industriais, prática de serviços, prática de comércio, práticas agrícolas e práticas integradas do lar (Nagle, 1976). Esse amplo projeto cultural procurava adaptar o ensino de 1º grau às demandas políticas e sociais da sociedade brasileira nos anos de 1970, de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos.

Nos anos de 1980 o fracasso do ensino de 1º grau foi denunciado, tendo em vista os altos índices de evasão e repetência que se verificavam na 1ª, 2ª e 5ª séries e também pela evidente desintegração entre 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries. Todas as medidas introduzidas visando à implantação da escola integrada de oito anos de duração não puderam dirimir, nas últimas três décadas, as profundas diferenças entre primário e ginásio, construídas historicamente. A descontinuidade entre esses dois segmentos permanece indicando que a escola fundamental de oito anos de duração compreende um grande desafio, não apenas da perspectiva política da garantia da democratização do ensino – acesso e permanência –, mas, sobretudo, da necessidade de configuração de uma outra cultura escolar. A propósito, num belíssimo estudo sobre o cotidiano das escolas de 1º grau, Dias-da-Silva (1997) constatou que o problema do fracasso na 5ª série não residia apenas na alteração do número de professores e/ou na fragmentação entre as disciplinas, mas se encontrava na diversidade de objetivos, concepções, crenças e práticas que historicamente caracterizaram o ensino de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries.

> Quinta série é passagem. Porém, no modelo de primeiro grau com 8 séries, é passagem sem rito [...] Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia – quer para alunos, quer para professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras "primárias" e "secundárias", da quarta e da quinta série. Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade [Dias-da-Silva, 1997, p. 173].

Nessa imponderável ruptura revela-se a perversa herança da escola graduada. A reestruturação das escolas de ensino fundamental implementada no estado de São Paulo a partir de 1996 sinaliza o ressurgimento da escola primária. O desmembramento

dos dois segmentos em espaços físicos distintos – escola fundamental de 1ª a 4ª série e escola fundamental de 5ª a 8ª série – ratificou a inconciliável integração. A medida foi justificada em nome da racionalização e otimização da máquina administrativa do Estado, tendo em vista, entre outros aspectos, a municipalização do ensino fundamental. As reações adversas, advindas especialmente dos professores das séries finais, apontavam como problemas: o fechamento de escolas e classes, superlotação de salas de aula, desemprego de professores, alteração da rotina diária de locomoção das famílias para a escola. Não obstante, como demonstra Dias-da-Silva (1998), para a maioria dos professores das séries iniciais e alunos, o impacto da mudança foi positivo.

Nos últimos anos, outras medidas como a progressão continuada e a implantação do regime escolar em ciclos, incidindo sobre o sistema de avaliação e sobre a organização do ensino seriado, têm assinalado a busca de alternativas para romper com os problemas persistentes da escolaridade primária. A reorganização da escola de ensino fundamental pelo alargamento dos marcos temporais em função da aprendizagem do aluno e não pela lógica do ensino traz à tona, de forma problematizadora, vários pressupostos que embasaram o modelo de escola graduada. Entre práticas instituídas e práticas instituintes, Guilherme (2002) e Redua (2003) constatam que, apesar das alterações no trabalho docente, das invenções cotidianas, a lógica da série ainda persiste e o ano letivo continua sendo o grande demarcador temporal da organização do currículo.

Adotando um ponto de vista retrospectivo, as lições da escola primária sugerem a percepção arguta das práticas culturais sobre as quais o modelo de organização do ensino primário foi erigido no século XX; condição indispensável para a tecedura de um novo modelo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, Antonio (1959). *E a escola primária?* São Paulo, Cia. Editora Nacional (coleção Atualidades pedagógicas, vol. 72).

AMÂNCIO, Lázara N. B. (2000). *Ensino de leitura na escola primária do Mato Grosso: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília.

AZEVEDO, Crislane B. (2003). *Nos majestosos templos de sabedoria. a implantação dos grupos escolares em Aracaju.* Monografia (Conclusão de Curso de História) – Departamento de História, Universidade Federal do Sergipe (UFS), São Cristóvão.

BASTOS, Maria Helena C. & FARIA FILHO, Luciano M. de (orgs.) (1999). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.* Passo Fundo, UFP Editora.

BENCOSTTA, Marcus L. A. (2001). "Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba". *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, pp. 103-141.

BUFFA, Ester & PINTO, Gelson de A. (2002). *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971.* São Carlos, EDUFSCAR / Brasília, INEP.

CARVALHO, Célia P. (1988). *O difícil acesso à escola primária pública: estado de São Paulo – 1945-1964.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

CARVALHO, Marta M. C. de (1989). *A escola e a República.* São Paulo, Brasiliense (coleção Tudo é História, n. 127).

__________. (2001). "A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura". In: VIDAL, D. G. & HILSDORF, M. L. S. (orgs.). *Tópicos em história da educação.* São Paulo, EDUSP, pp.137-167.

___________. (2003). "Reformas da instrução pública". In: Lopes, Eliane M. T., Faria Filho, Luciano M. de & Veiga, Cynthia G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 225-251.

Catani, Denice B. (1989). *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1989)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

Chervel, André (1990). "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2.

Compère, Marie-Madelaine (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris, INPR/Economica.

Dias, Marcia H. (2002). *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo.

Dias-da-Silva, Maria Helena G. F. (1997). *Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores*. Campinas, Papirus.

___________. (1998). "O desmembramento das escolas de primeiro grau em São Paulo: avanços e recuos". In: Endipe, 9., 1998. Lindóia, *Anais*... Lindóia, vol. 1 e 2, pp. 623-644.

Dória, Sampaio (1914). *Princípios de pedagogia – ensaios*. São Paulo, Pocai-Wess & C.

___________. (1933). *Educação*. São Paulo, Cia. Editora Nacional (Biblioteca pedagógica brasileira, vol. XVII).

Escobar, José R. (1934). *A construção científica dos programas*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado.

Faria Filho, Luciano M. de (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, UPF Editora.

FARIA FILHO, Luciano M. de & VAGO, Tarcísio M. (2001). "Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais". In: VIDAL, Diana G. & HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.). *Tópicas em história da educação*. São Paulo, EDUSP, pp. 117-136.

FERREIRA, Viviane L. (2000). "História dos grupos escolares no Espírito Santo". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 1., 2000. Rio de Janeiro, *Anais eletrônicos*... Rio de Janeiro, UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura. 1 CD-ROM.

FIORI, Neide A. (1991). *Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e políticas de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. 2. ed. Florianópolis, EDUFSC.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.

GORDO, Nivea (1996). *Práticas de alfabetização: rupturas e continuidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

GUILHERME, Claudia F. (2002). *A progressão continuada e a inteligência dos professores*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

HAMILTON, David (1989). *Towards a theory of schooling*. London / New York, The Falmer Press.

HÉBRARD, Jean (1990). "A escolarização dos saberes elementares na Época Moderna". *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 65-110.

HOFMANN, Stephan (1991). "El movimiento de la enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado". *Revista de Educación*, n. 95, pp. 291-316.

JARDIM, Vera Lúcia (2003). *"Os sons da República". O ensino de música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

LOPES, Antonio P. C. (2001). *Superando a pedagogia sertaneja: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. (1930). "A questão dos programas". *Escola Nova*, vol. 1, n. 2 e 3, pp. 81-85.

MATE, Cecília Hanna (2002). *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, EDUSC / Brasília, INEP.

MITRULIS, Eleny (1993). *"Os últimos baluartes": uma contribuição ao estudo da escola primária – as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

MONTEIRO, Rosana B. (1996). *Resgatando o passado: o Ciclo Básico e a reprodução da Reforma do Ensino Primário de 1967*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

MOREIRA, Keila C. (1997). *Grupos escolares: modelo cultural de organização superior da instrução primária (Natal 1908-1913)*. Monografia (Conclusão de Curso de Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal.

MORENO, Jean C. (2003). *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

NAGLE, Jorge (1976). *A Reforma e o ensino*. São Paulo, Edart.

NOVAES, Isabel C. (2001). *República, escola e cidadania: um estudo sobre três reformas educacionais no Espírito Santo (1882-1908)*. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo.

OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. (2004). *As séries graduadas de leitura na escola primária paulista (1890-1910)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

PAULISTA, Marilda A. S. A. (1997). *O ensino público primário no estado de São Paulo (1937-1945). Transformações e continuidades*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP, São Paulo.

PIACENTINI, Tania M. (1984). "O ensino em Santa Catarina na República Velha". *Cadernos do CED*, Florianópolis, vol. 2, n. 1, abr./jun.

PINHEIRO, Antonio C. F. (2002). *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas, Autores Associados / Bragança Paulista, EDUSF.

REDUA, Marcia M. (2003). *A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: investigação em uma escola da rede municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo.

REIS, Rosinete M. (2003). *Palácios da instrução. Institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá.

REIS, Sólon B. dos (1941). *Algumas considerações sobre programas escolares*. São Carlos.

RIBEIRO, Paulo T. R. (1996). *A educação no Pará durante o ciclo da borracha (1870-1910)*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Marília.

SACRISTÁN, José G. (1998). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas.

SÃO PAULO. Diretoria Geral da Instrucção Pública (1926). *Instrucções para a execução do programa de trabalhos manuaes masculinos e femininos nas escolas públicas do estado*. São Paulo, Casa Vanordem.

SÃO PAULO. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Departamento de Educação (1941). *Programa de ensino para as escolas primárias. Anexo – Programa mínimo para o curso primário*. São Paulo, Serviço Técnico de Publicidade.

São Paulo (1949-1950). *Programa para o ensino primário fundamental*. São Paulo, Livraria Francisco Alves.

São Paulo. Secretaria de Educação. Departamento de Educação (1968). *Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo*. São Paulo.

Silva, Denise G. (2004). *"Ilhas de saber": prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943)*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo.

Souza, Rosa F. de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo, Editora da Unesp.

__________. (1999a). "Ciencia y moral en la escuela primaria: un proyecto favorable al orden y la construcción de la nación brasileña". *Revista de Estudios del Curriculum*, vol. 2, n. 1, pp. 115-144, enero.

__________. (1999b). "Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)". *Educação e Pesquisa*, vol. 25, n. 2, pp. 127-143.

__________. (2000). "A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira". *Cadernos Cedes*, vol. 52, pp. 14-24.

Teixeira, Anísio (1957). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, José Olympio.

Valdemarin, Vera T. (2004). *Estudando as lições de coisas. Análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas, Autores Associados.

Viñao Frago, Antonio (1990). *Innovación y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898 – 1936)*. Madrid, Akal Universitaria.

__________. (2003). "La renovación de la organización escolar: la escuela graduada". In: Sauter, G. O. (coord.). *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid, Uned Ediciones (*Cuadernos de la Uned*).

OS SENTIDOS E A EXPERIÊNCIA

PROFESSORES, ALUNOS E MÉTODOS DE ENSINO

Vera Teresa Valdemarin

Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara. Autora dos livros O liberalismo demiurgo *e* Estudando as lições de coisas.

A problemática decorrente da questão sobre como ensinar, que também pode ser caracterizada como questão referente aos métodos de ensino, sofreu uma forte inflexão no século XX, sendo considerada secundária numa escala de importância dos problemas educacionais que merecem reflexão. Ao longo de três séculos, XVII, XVIII e XIX – a modernidade –, as proposições educacionais enfatizaram a importância do método de ensino tanto para a formação de professores quanto para a aprendizagem de crianças e jovens; as concepções pedagógicas do século XX, no entanto, deslocaram o centro de preocupações sobre o ensino para as questões sobre como a criança aprende, emergindo aí um primado dos fundamentos psicológicos da educação em detrimento dos fundamentos filosóficos e didáticos, componentes essenciais na elaboração de métodos de ensino.

Analisadas na perspectiva histórica, as questões sobre *como ensinar* podem ser consideradas elementos definidores da profissão docente e estão entrelaçadas ao conteúdo a ser ensinado, aos valores considerados para a formação humana e à teoria do conhecimento que fundamenta o processo cognitivo do aluno e, até o século XIX, todos esses aspectos podiam ser compreendidos a partir do método de ensino – síntese das proposições teóricas e guia prático da profissão de ensinar. Ao longo do século XX, o conteúdo a ser ensinado e os valores formativos podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que gera uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada.

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa "A experiência como elemento cognitivo", desenvolvida com apoio do CNPq.

1. O MÉTODO DE ENSINO COMO DEFINIDOR DA PROFISSÃO DOCENTE

Pode-se acompanhar a genealogia desta questão tomando como fontes de referência algumas obras essenciais na constituição das concepções pedagógicas modernas, por meio das quais é possível acompanhar o deslocamento acima referido. A *Didactica magna*, publicada por J. A. Comênio em 1670, é a obra educacional que apresenta as diretrizes gerais para o funcionamento da instituição escolar moderna (organizada em séries, destinada a todos, com professores e materiais próprios). Nessa obra pioneira, a necessidade da transmissão do conhecimento é proposta para todos os indivíduos, devendo ficar a cargo de especialistas, em consonância com a divisão social do trabalho então em curso na sociedade. É a esses especialistas que a obra de Comênio se destina, a fim de que consigam praticar metodicamente seu trabalho. Está configurado nesse tratado um formato educacional que vigorará nos séculos seguintes: a escola, local específico destinado à educação de crianças e jovens; o professor, detentor do saber que lhe permite realizar a função prescrita para a escola; e o conhecimento, conjunto seletivo da cultura sancionado socialmente. É nesse contexto que o método para ensinar emerge como questão significativa para a compreensão do processo de construção da educação moderna: ao reunir num espaço específico jovens que devem adquirir conhecimento e instrução, impõe-se a necessidade de um profissional capaz de realizar tal empreendimento para benefício de toda a sociedade: o método de ensino é um conjunto de procedimentos regulados que possibilita que tal intento seja alcançado.

Nessa perspectiva comeniana, a educação pode ser considerada a arte das artes, dado que sua prática possibilita a criação de seres humanos melhores, e, assim como qualquer outra arte exige a utilização de ferramentas para a transformação da matéria-prima em artefato, a educação deve utilizar o método de ensino como ferramenta para o bom desenvolvimento humano.

Na *Didactica magna*, Comênio descreve o método de ensino evidenciando que a complexidade da educação não pode ser assumida pela família, daí a necessidade do especialista. Deve-se acrescentar que estão presentes nesta obra as exigências sociais para um novo tipo de formação que demanda novos mestres, não mais os clérigos que vinham tradicionalmente se encarregando da transmissão do conhecimento. Assim como surgem novos mestres, surgem os instrumentos adequados: livros e objetos específicos. Todas essas novas exigências postas pela sociedade e pela complexidade da própria tarefa educativa têm no método de ensino seu suporte: ele é a garantia de obtenção de bons resultados com as gerações futuras; ele é o elemento, o saber que diferencia a docência das outras profissões, tornando-a específica. A tríade (tão ao gosto comeniano) educacional é composta pelo conteúdo a ser ensinado – a natureza –, pelo aluno – do qual se conhece o processo de aprendizagem – e pelo professor – o portador do método que garante que os conteúdos serão ensinados aos alunos.

A teoria do conhecimento afiança que a formação das idéias depende das impressões causadas nos sentidos; o conteúdo a ser ensinado é selecionado segundo o critério de utilidade para a vida, isto é, segundo a possibilidade de transformar os elementos naturais em proveito humano; o método de ensino prescreve então a necessidade de observação de coisas e objetos modelares para impressionar os sentidos, a partir dos quais se podem estabelecer generalizações por semelhanças e variedade por meio das diferenças, cujos resultados serão verificados nas atividades realizadas pelas crianças. A arte de ensinar, própria do professor, é verificada pela atividade do aluno, ambas entrelaçadas pelos procedimentos metódicos.

No século XVIII, também como produção européia, é publicada outra obra que configura o pensamento pedagógico da modernidade, qual seja, *Emílio ou da educação*, de Jean-Jacques Rousseau, que se diferencia daquela de Comênio em diversos aspectos. O primeiro deles diz respeito à concepção política, deter-

minante para o entendimento desse tratado pedagógico. A reivindicação comeniana de educação para todos baseada em sua concepção religiosa (todos devem ser educados porque todos são filhos de Deus) recebe outra configuração no texto de Rousseau: todos devem ser educados para o exercício da cidadania, isto é, a educação é o requisito para a igualdade política[1]. Outra diferença importante é que o tratado pedagógico de Rousseau não consiste num modelo para ser desenvolvido em escolas: ele é, sobretudo, uma apresentação de diretrizes gerais vinculadas a um projeto político específico. Para os limites da análise pretendida nesse texto, a leitura de *Emílio ou da educação* permite a compreensão do papel decisivo do trabalho do preceptor para a transformação social, uma vez que ele é o portador da nova concepção de homem e de sociedade. Embora, até mesmo no nome, a obra chame a atenção para o aluno, ela expressa principalmente um modelo de educador do qual o método é componente essencial.

No conjunto dos textos de Rousseau, o tratado sobre a educação é uma das faces do contrato político ou a face pedagógica da ação política; é o desdobramento prático dos princípios do contrato social num ser, desde seu nascimento até a idade adulta, tentando conciliar a liberdade necessária ao pleno desenvolvimento do indivíduo e a liberdade social, garantia de desenvolvimento de todos os homens. Com o contrato social se estabelece o artifício que permite a soberania e a igualdade entre todos, e pela educação se garante a melhor expressão da vontade geral, condição necessária à efetivação da soberania. O tratado educacional elaborado por Rousseau retoma as questões dos tratados políticos, reelaborando-as num exercício de exemplificação da efetivação dos princípios políticos por meio da educação.

1. Vale lembrar aqui que a obra de Jean-Jacques Rousseau não prescinde da religiosidade, muito pelo contrário. Ela é um elemento determinante na formação do educador e, portanto, em sua concepção pedagógica, mas é explicitada na obra de forma bastante diferenciada daquela adotada por Comênio. Para uma análise mais detalhada, ver Valdemarin (2000a).

A leitura dos textos políticos e educacionais de Jean-Jacques Rousseau permite compreender os importantes vínculos estabelecidos por este autor entre educação e prática política, enfatizando a educação dos sentidos e o método para efetivar transformações na sociedade. Aqui, novamente, a arte de educar é definidora da função social do educador e do conteúdo a ser ensinado. O modelo pedagógico apresentado coloca em primeiro plano a necessidade de fortalecimento individual para evitar a dependência a valores sociais considerados corruptos. Não um individualismo exacerbado e egoísta, mas a prática das próprias potencialidades, do desenvolvimento de capacidades que, voltadas para a conservação de si, para a autonomia, implementam a formação de seres humanos que possuam condições de não se submeter aos poderes estabelecidos porque são capazes de julgamentos e realizações próprias[2]. O tratado educacional de Rousseau evidencia com mais clareza do que aquele de Comênio a complexidade da tarefa educativa sob a responsabilidade do preceptor. O isolamento do educando da sociedade é o recurso utilizado pelo autor para afirmar que a formação do aluno depende da capacidade do preceptor em realizar sua função, motivo pelo qual ele deve ser a única influência sobre a criança.

Essa educação, que começa com o nascimento, baseia-se epistemologicamente na concepção da mente humana como uma

2 Rousseau consegue captar as imposições que a realidade lhe faz e tenta buscar soluções que vão constituir um dos mais brilhantes exemplos de formulação política. No entanto, a transformação da sociedade precisa ocorrer de duas formas concomitantes: pelo contrato e pela educação. Na celebração do contrato, a liberdade expressa no plano político a independência natural própria de cada indivíduo, sem se restringir à livre iniciativa, e transforma-se em soberania quando expressa na vontade geral. No entanto, para que a vontade geral seja conscientemente elaborada e expressa, é preciso educar os homens que atuam e vivem sob o contrato, pois a vontade geral será mais bem formulada quanto mais presente estiverem as opiniões dos cidadãos, que assim ascendem do plano individual para o plano da existência política nas assembléias onde se adquire a educação política e onde se realiza plenamente sua condição de cidadão.

tábula rasa, sendo as idéias geradas pelas impressões provenientes dos sentidos que se iniciam com a vida e limitadas pelo desenvolvimento da percepção, que segue etapas naturalmente determinadas. A educação dos sentidos constitui-se, ao mesmo tempo, em educação física e educação intelectual. Sendo corpóreos, os sentidos exercitam-se em contato com o mundo exterior, e neste contato são produzidas as percepções das coisas e as idéias. Nas primeiras fases da vida, a necessidade dirige a conservação de si próprio, que será acrescida, posteriormente, da noção de utilidade, para que, progressivamente, seja possível chegar ao critério do que é conveniente e bom. A utilidade é um valor estreitamente vinculado à passagem do amor de si ao amor do outro, da saída do egoísmo que atende apenas às próprias necessidades para a aquisição de um saber relacionado aos outros, dado que este é um valor que pode ser estabelecido coletivamente e possibilita a compreensão das necessidades do semelhante. O método de ensino proposto nesse tratado vale-se de situações educativas que fazem pouco uso das palavras e valorizam a atividade, isto é, o conhecimento aplicado. Todas essas situações, no entanto, são planejadas e postas minuciosamente em ação pelo mestre, a quem compete a direção do processo educacional.

Os dois autores, Comênio e Rousseau, no entanto, ao afirmarem o método para ensinar como definidor do trabalho docente, amparam-se numa concepção sobre o conhecimento que tem nos sentidos humanos sua origem, da qual fazem decorrer os procedimentos didáticos propostos por cada um deles, que têm na experiência a ser vivenciada e na atividade seu elemento decisivo. Separadas por um século, essas duas obras afirmam que o educador deriva sua prática de concepções filosóficas, traduzindo-as em procedimentos didáticos, postos em ação metodicamente.

Em meados do século XIX, a concepção sobre o conhecimento explicitada por Comênio e Rousseau encontra-se tacitamente aceita em larga escala e é disseminada por diferentes educadores com o intuito de renovar as práticas pedagógicas, fazendo da educa-

ção dos sentidos seu objetivo mais importante e enfrentando um fato novo e determinante: a disseminação de escolas, a escolarização da instrução. É justamente nesse contexto que é elaborado e se torna uma corrente bastante vigorosa o *método de ensino intuitivo*, caminho metódico para a educação dos sentidos e para a educação pelas coisas e pela experiência.

O *método de ensino intuitivo*, popularizado também sob a denominação de *lições de coisas* e *método objetivo*, pode ser caracterizado como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem. Esta prática baseia-se numa concepção sobre o conhecimento humano segundo a qual todas as noções do espírito têm sua origem na percepção da existência de semelhanças e diferenças entre os objetos proporcionada pelos sentidos, ou, dito de outro modo, o conhecimento das coisas que nos rodeiam é possível pelo fato de termos sentidos que fazem a ligação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que o conhece, criando as idéias. Como decorrência dessa concepção teórica, a atividade educativa deve centrar-se na proposição de exercícios para aprimorar a criação de idéias claras e exatas, adequados às sucessivas etapas do desenvolvimento humano. Dada a peculiaridade da infância, estas atividades devem ser associadas à recreação e ao prazer, estratégias para obter a atenção e o aguçamento da curiosidade, conseguindo-se assim formar o hábito de atenção firme, necessário à educação intelectual. A atenção é condição imprescindível para o exercício da observação acurada, que, por sua vez, leva à comparação e à classificação das experiências, caminho metódico que possibilita o exercício do julgamento.

Nessa perspectiva didática, os sentidos permitem a comunicação com o mundo, produzindo sensações geradoras de percepções que são retidas pela memória. É sobre este material que operam o raciocínio e a imaginação, produzindo juízos. Dessa concepção sobre a aquisição do conhecimento decorre a proposição de que a escola elementar deve dedicar-se ao cultivo do hábi-

to da observação, da percepção de semelhanças e diferenças entre os objetos para a criação de idéias claras, trabalho a ser dirigido pelo professor.

Nessa concepção sobre o conhecimento e sobre a educação, imbricam-se preocupações com a infância – período específico do desenvolvimento humano –, com uma nova mentalidade social e econômica – que valoriza coisas e objetos utilitários – e com a aproximação entre vida e educação formal. Além das proposições de Comênio e Rousseau, já analisadas, indícios desses procedimentos didáticos e adesão aos mesmos fundamentos podem ser encontrados na obra de Rabelais que preconiza para Gargantua uma educação cujo ponto de partida sejam as coisas e as situações com as quais convive diariamente, como os alimentos, as profissões, as atividades e os produtos que as caracterizam, a fim de aprender as palavras e seu verdadeiro significado. Fröebel e Pestalozzi são os responsáveis pelas primeiras tentativas de sistematização dessas proposições teóricas, inovando com experiências educacionais em pequena escala a prática pedagógica então em curso, tornando-a mais adequada à concepção de infância predominante naquele período.

Mas é somente nas últimas décadas do século XIX que essas orientações, fortes mas esparsas, configuram-se e articulam-se em um conjunto de regras sobre como ensinar, em orientações para a prática docente, em resposta às dificuldades apresentadas pela disseminação de escolas primárias, que ocorre principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América, criando um modelo de estrutura para a ascensão no conhecimento (e na sociedade). Assim sendo, é em decorrência da abertura de escolas e da tentativa de tornar universal a educação elementar, dirigindo-a para um número maior de estudantes de diferentes origens sociais, que *como ensinar* se apresenta como o problema pedagógico central, tendo como consequência a elaboração de um método de ensino ao qual se credita a garantia de obtenção de bons resultados. Ou seja, é assim que as proposições doutrinárias espar-

sas em diferentes obras e iniciativas consolidam-se como *método de ensino intuitivo*, conjunto de procedimentos metódicos destinados a orientar a prática pedagógica de professores da escola elementar.

Segundo a definição de Ferdinand Buisson apresentada no *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911), as *lições de coisas* abrangem três acepções principais e não excludentes: a) colocar um objeto concreto aos olhos do aluno a título de exemplo, a fim de levá-lo a adquirir uma idéia abstrata; b) fazer ver, observar, tocar e discernir as qualidades de certos objetos por meio dos cinco sentidos (educação dos sentidos) e c) conhecer objetos e fatos através da natureza e da indústria, de modo que sejam aprendidos uma coisa e seu nome, um fato e sua expressão, um fenômeno e o termo que o designa.

Nas três acepções, evidencia-se que as *lições de coisas* ou o *método de ensino intuitivo* têm os objetos como suporte didático e os sentidos como os atributos humanos que possibilitam a produção de idéias – a princípio concretas e que ascendem à abstração – e que a educação deve focalizar elementos presentes no dia-a-dia, próximos à criança, para levá-la à compreensão das coisas comuns, unindo-se, na mesma definição, proposições sobre o que ensinar e como ensinar.

As *lições de coisas* têm por objetivo educar os sentidos para a obtenção do conhecimento, de modo que passe da intuição dos sentidos para a intuição intelectual fazendo uso de objetos comuns, conhecidos pelas crianças que freqüentam a escola, a fim de levá-las a ter deles uma compreensão formal, lançando mão também de outros objetos criados especificamente para o ensino, os objetos didáticos.

Quando de seu surgimento e proliferação, são creditadas a esse novo método de ensino muitas esperanças. Acredita-se que sua prática nas escolas pode tornar os alunos mais autônomos, sem ficarem presos à memorização de textos, pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de julgamento, pode levá-los a

um domínio maior da linguagem, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico e social, função explicitamente atribuída à escola primária. Investindo contra o caráter abstrato e pouco utilitário da educação corrente, o *método de ensino intuitivo* é proposto associado a novos materiais didáticos (caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis etc.), a museus pedagógicos, a novas atividades para serem desenvolvidas nas salas de aulas, difundindo-se e popularizando-se por meio das exposições universais, organizadas para a divulgação de práticas pedagógicas renovadas, de novos materiais e suas aplicações (Warde, 2002; Kuhlmann Jr., 2001).

Os livros, tão criticados por fornecerem material para a memorização, ganham uma nova função: são privilegiados aqueles elaborados especialmente para uso escolar – os manuais didáticos –, destinados principalmente aos professores como meio de divulgar as novas práticas pedagógicas, formando-os sobre novas bases, exemplificando a estrutura das aulas, a ordenação e seqüência das atividades e do conteúdo a ser ensinado, guiando-os para a alteração de suas práticas. Assim, o manual didático é considerado um instrumento precioso para auxiliar o professor e, principalmente, para formá-lo de acordo com as novas necessidades postas para a escola. Os manuais, além de serem ferramentas pedagógicas para facilitar o ensino e a aprendizagem, expressam também os valores, os conhecimentos considerados necessários para a formação de crianças e jovens, e, por meio de seus textos e de suas imagens, a instituição escolar procura construir consensos e homogeneidade cultural.

A mudança na forma de divulgação dessas concepções pode ser considerada a expressão da sedimentação das proposições e de sua aceitação como idéias consensuais: ao formato do tratado pedagógico corresponde o período de proposição de novos fundamentos cognitivos e novas práticas educacionais; quando essas idéias passam a ser apresentadas na forma de manuais didáti-

cos, pode-se entender que tais proposições se tornaram consensuais, e trata-se de disseminar as condições de sua aplicabilidade. Os manuais compartilham com os tratados a fundamentação teórica e os valores educacionais, embora os descrevam rapidamente (em geral, na introdução); seu corpo substancial são o conteúdo e a forma de ensiná-lo, justamente o que é apenas indicado ou exemplificado nos tratados. Assim sendo, podem ser considerados marcas da aceitação das proposições teóricas e aliados em sua divulgação, tarefa, obviamente, facilitada pela produção em larga escala.

Movidos pelo ímpeto de implantar novas práticas pedagógicas e contribuir para uma sociedade mais esclarecida, mais pragmática e mais desenvolvida, inúmeros profissionais da educação lançam-se à produção de manuais sobre *método de ensino intuitivo* e *lições de coisas*[3]. Em geral, valem-se de sua própria experiência no ensino de crianças e de tentativas que consideram merecedoras de serem partilhadas com outros professores.

Entre as inovações vinculadas ao *método de ensino intuitivo*, estão a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das idéias. O conhecimento que foi sintetizado nos objetos escolares é introduzido na escola por ser o símbolo material do domínio e da transformação da natureza, e são utilizados para educar as gerações mais novas. A introdução dos

3. No projeto de pesquisa "Estudando as *lições de coisas*" foram analisados os seguintes manuais didáticos: *Exercises et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedés de Pestalozzi et de Froebel transformés et adaptés a l'usage des écoles françaises*, de autoria de Fanny Ch. Delon e M. Ch. Delon, em edições de 1892 e 1913; *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, publicado em 1886; *Lições de cousas*, de autoria do Dr. Saffray, publicado em 1908; *Plan d'études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans*, de Jules Paroz, todos assumindo as mesmas diretrizes metodológicas consignadas no *método de ensino intuitivo*. Ver Valdemarin (2004).

objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento. Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos.

Nesse longo processo de consolidação da instrução escolarizada, que se inicia com proposições filosóficas e sofre alterações até se transformar em método de ensino, consolida-se também a profissão de professor: aquele que detém um saber e um domínio de procedimentos capazes de provocar a aprendizagem nas gerações mais novas. O método sintetiza todos os elementos próprios da tarefa educativa, uma vez que os procedimentos didáticos e os passos metódicos para sua prática são traduções da teoria do conhecimento, aplicadas a uma faixa etária, desenvolvidas sobre um conteúdo sancionado socialmente e concretizadas nos objetos didáticos.

O *método de ensino intuitivo* é divulgado no Brasil nas décadas finais do século XIX de inúmeras formas: é prescrito na legislação como o método a ser utilizado na instrução elementar no Decreto n. 7.247, de 1879, de Leôncio de Carvalho, como prática pedagógica inovadora e moderna implantada no Colégio Menezes Vieira (nos jardins-de-infância) no município da Corte. Mas sua divulgação mais completa, juntamente com a defesa mais ardorosa, encontra-se na *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, redigido entre 1882 e 1883 por Rui Barbosa, que compendia leituras sobre o *método de ensino intuitivo*, prescrevendo-o como método geral a ser utilizado na instrução de crianças, traduz o manual *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, e descreve como é desen-

volvida essa prática em estabelecimentos americanos e europeus (VALDEMARIN, 2000b).

Ao defender a necessidade desse método de ensino, Rui Barbosa assume o lema: reforma dos métodos e reforma do mestre, considerando que "o método é o mestre animado", daí a necessidade de formação dos professores nas mesmas bases teóricas nas quais desenvolveriam suas atividades no ensino de crianças. Sem adotar compêndios escolares obrigatórios, a formação de professores ocorreria pela observação do exercício profissional de professoras mais experientes desenvolvido nas escolas-modelo, iniciando-se os exercícios práticos desde o primeiro ano para, progressivamente, culminar com a regência de aulas. A formação de professores aí prevista prescreve uma sólida base de conhecimentos gerais, de cuja habilidade na transmissão e no ensino a prática de observação e de regência de aulas se incumbirá.

Marta de Carvalho sintetiza irretocavelmente a concepção pedagógica e seus desdobramentos práticos na formação de crianças e professores, aqui analisados:

> A arte de ensinar torna-se largamente dependente da capacidade de observar para imitar. Observar, inicialmente, a prática de professores experientes em "escolas para os mestres", já que, "sem ter visto fazer", não se aprende a ensinar. Mas, nesta situação de aprendizado, observar a própria prática de observação de que se tece a "arte de ensinar", modelarmente exibida nestas escolas. Observar, mais tarde, como professor já formado, que já aprendeu de hábeis mestres todos os mil segredos que só uma arte consumada pode revelar, a "natural atividade" da criança, como o exige uma pedagogia que se propõe cultivo das "faculdades em sua ordem natural". Tal pedagogia é uma arte da minúcia, da dosagem, da gradação. É uma pedagogia da oportunidade: nela, a observação do aluno baliza o ensino como arte cujo exercício supõe capacidade de agir no momento oportuno, transformando-o em situação pro-

> pícia ao cultivo minudente e naturalmente ordenado de suas faculdades. Pedagogia como arte, como saber fazer. Nela, a prática da observação modula a relação ensino-aprendizagem. É uma pedagogia que, assim, estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como *arte* cujo segredo é a boa imitação de modelos [Carvalho, 2001, p. 141].

Os trabalhos de Carvalho (1989) e Souza (1998) analisam em profundidade o projeto de reforma educacional levado a efeito no estado de São Paulo após a Proclamação da República, evidenciando a adoção desse modelo, bem como suas implicações e seus problemas: "[...] a democratização do ensino, a construção da nacionalidade, a formação do cidadão, a educação moral fundada na perspectiva política e social, bem como a estatização da escola e a renovação pedagógica são faces de um mesmo processo político e cultural" (Souza, 1998, p. 284). Escolas graduadas, novos programas de ensino e novo método vão compor as bases de inovação educacional empreendida no estado de São Paulo, que se torna modelar para o restante do país e que tem na lição, no exercício, sua atividade síntese, que é administrada pelo professor:

> [...] é todo um repertório de convicções pedagógicas partilhadas que se organiza e se dispõe: a crença na eficácia inconteste dos processos de *ensino intuitivo*; concepções acerca da natureza infantil formulada nos marcos de uma psicologia das faculdades mentais; a aposta da *pedagogia moderna* como *corpus* de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar a escola de massas, organizando o ensino simultâneo em classes numerosas. É em função desses exercícios que uma rotina escolar se estabelece, que o tempo se organiza como horário, que um percurso de aprendizagem se estabelece como programa disciplinar de estudos e como currículo, que as classes de alunos adquirem um perfil e que o espaço da sala de aula se estrutura. Na confluência dessas convicções e propósitos, o

exercício escolar é o dispositivo que permite alcançar um duplo objetivo: instruir e desenvolver as "faculdades naturais da criança" (CARVALHO, 2001, p. 146).

Essas proposições, é importante frisar, inscrevem-se no campo doutrinário da pedagogia, no âmbito de proposições sobre a educação, incluindo diretrizes gerais e prescrições para a atividade docente. No âmbito das realizações e da prática propriamente dita, novas questões se interpõem. O consenso sobre a necessidade e a superioridade do *método de ensino intuitivo* encobre duas ordens de questões recorrentes na cultura escolar brasileira. A primeira delas diz respeito à real efetivação das diretrizes doutrinárias em prática pedagógica e, nesse âmbito, há pesquisas atestando a dificuldade de generalização desse tipo de inovações. Bianco (1999) analisa os relatórios de inspetores de ensino no início do período republicano e elenca as queixas e reclamações para a adoção do *método de ensino intuitivo* com a argumentação da falta de material didático imprescindível para sua implantação e ausência de formação de professores aptos a desenvolvê-lo. O trabalho de Souza (1998) evidencia a forma de implantação do modelo educacional paulista, a difusão das escolas-modelo e as dificuldades para sua generalização, quer quanto à formação de professores, quer quanto ao atendimento dos alunos. O modelo escolar paulista, no entanto, concretizado em modernas instalações, funcionava como símbolo de um grande projeto político civilizatório.

No entanto, as dificuldades maiores parecem estar localizadas na interpretação dessas proposições doutrinárias que mesclam práticas e concepções já enraizadas e adoção de novas, gerando um hibridismo nem sempre fácil de deslindar.

Embora possamos afirmar que nas décadas finais do século XIX a adoção do *método intuitivo* seja sinônimo de modernização e de inovação, sua aplicação ou a prática decorrente desses princípios gerais assume interpretações diferenciadas. Enquanto alguns auto-

res o consideram um método geral de ensino que pode ser utilizado para todos os conteúdos de instrução, outros o consideram adequado somente àqueles conteúdos cujos objetos de ensino sejam concretos, tais como desenho, ciências, aritmética elementar etc., isto é, conteúdos que possibilitem percepções diretas aos sentidos.

Há ainda diferenças importantes e significativas no que se refere à utilização social da ciência. Os passos metodológicos propostos no manual de Calkins (1950) priorizam a aquisição de algo que poderíamos chamar de raciocínio científico típico do século XIX, isto é, sua preocupação incide mais sobre a passagem do raciocínio concreto (proveniente dos próprios objetos) para o raciocínio abstrato, que é a generalização dos objetos particularmente conhecidos. Toda a seqüência das lições está voltada para a passagem de um raciocínio a outro, pois ele se detém nas diferentes mediações que vão do objeto conhecido, sua classificação e diferenciação até chegar, em último lugar, à definição ou ao conceito, que consiste numa inferência de todos os dados aprendidos.

Nos manuais de Paroz (1875) e Saffray (1908), a prioridade é dada ao conhecimento dos resultados da ciência. Seus passos metodológicos iniciam-se pela definição ou pelo conceito que deve ser memorizado e generalizado para abranger outros objetos também gravados na memória. Assim sendo, sua preocupação inicial com o ensino da ciência reveste-se de um caráter de divulgação de resultados científicos, de levar ao conhecimento do aluno as características das coisas produzidas pelo homem e menos o modo de produzi-las. Enquanto o manual de Calkins parece priorizar o raciocínio que possibilita a criação científica específica do século XIX, o de Paroz é mais enciclopédico, preocupando-se em divulgar os novos objetos produzidos e conhecidos pelo homem. Em termos metodológicos, realiza ainda uma mistura de inovação e conservação. Sob um discurso renovador, apresenta práticas escolares consolidadas e atualização do conteúdo.

As *lições de coisas* nas versões de Calkins (1950), Delon (1892) e Delon e Delon (1913) são exemplos do pensamento carac-

terizador do século XIX, "o tempo das certezas", que, em conformidade com a filosofia moderna, chega à escola, instituição também moderna, para ser difundido às gerações mais jovens na forma de conteúdos, exercícios e atividades. O conteúdo escolar é estabelecido em continuidade com episódios cotidianos, tendo a natureza como objeto a ser compreendido; pauta-se por objetos que pretendem descrever exata e facilmente os fenômenos; parte-se dos fatos e objetos para compreender as razões e as causas não evidentes; a generalização é buscada a todo custo, pois só ela permite o estabelecimento de ligações entre os fatos e, portanto, a compreensão universalizante e segura. A preocupação com a linguagem e com as palavras intenta, ao mesmo tempo, torná-las expressão de idéias claras e vinculadas aos fatos cotidianos, que são, assim, explicados. O método e o conteúdo de ensino apresentados nessas *lições de coisas* são primordialmente classificatórios, já que são baseados numa concepção de natureza homogênea e harmônica cujas leis se aplicam do maior ao menor, aos reinos animal, vegetal e mineral. Mas são acima de tudo uma concepção utilitária da ciência que estabelece similaridade entre encontrar uma utilidade e encontrar uma razão.

Pode-se dizer que as diferentes interpretações das *lições de coisas* estão vinculadas ao projeto modernizador da sociedade, em curso no século XIX, mas aliadas, cada uma delas, a visões específicas do que seja o progresso: uma valorizando a capacidade humana de construí-lo e outra informando os jovens sobre um suposto progresso já conquistado. Vinculadas ao período de apogeu do mundo burguês e do modo de produção capitalista, as duas adaptações apontam para diferentes concepções deste projeto modernizante conservador.

Essas diretrizes sobre como ensinar, decorrentes de uma concepção pedagógica específica, que conformam também a profissão docente, designando-lhe um saber próprio, vigoram no Brasil oficialmente até meados da década de 1920. Um dos primeiros documentos sinalizando que novas concepções educacio-

nais estão emergindo é o "Inquérito sobre a intrução pública", realizado em 1926 por Fernando de Azevedo para o jornal *O Estado de S.Paulo*, no qual a superioridade do ensino paulista – sinônimo até então de modernização e civilização – é considerada um fetiche.

Estudos recentes têm aprofundado a compreensão sobre as décadas de 1920 e 1930, esclarecendo a complexidade dos fatores que compõem o quadro histórico educacional desse período. Além dos trabalhos já clássicos de Nagle (1976) e Antunha (1976), que analisam detalhadamente as reformas legais empreendidas, devem ser acrescidos aqueles de Catani (2003), cuja análise incide sobre a *Revista do Ensino*, esclarecendo aspectos marcantes do debate educacional que ocorrem paralelos às alterações legais, de Boto (1990), que estuda, entre outros aspectos, a ação da Liga Nacionalista e suas contribuições aos projetos educacionais em curso no período, e o de Carvalho (1998), que acrescenta novas interpretações ao papel da Associação Brasileira de Educação.

Assim, o Inquérito de 1926 (Azevedo, 1937) deve ser contextualizado como uma das manifestações de um período pródigo em projetos de modernização social sustentados pela intervenção escolar. A importância do Inquérito parece residir justamente na forma adotada de divulgar as posições presentes no cenário educacional, reunindo opiniões num mesmo espaço jornalístico e sintetizando propostas emergentes. Não deve, no entanto, ser dissociada de outras formas de introduzir inovações educacionais, tais como as reformas e os impressos de diferentes tipos[4].

4. Esse Inquérito é patrocinado pelo jornal *O Estado de S.Paulo*, de propriedade da família Mesquita, cujos integrantes eram líderes do Partido Republicano Paulista e empresários culturais (Miceli, 1979; Capelato, 1989), com o objetivo de ouvir a opinião de influentes profissionais ligados à educação, a fim de mapear as dificuldades educacionais do estado, em todos os graus do ensino, e propor medidas para solucioná-las.

A reforma cearense, comandada por Lourenço Filho em 1922 e 1923, e a reforma baiana, dirigida por Anísio Teixeira, em 1925, antecedem o Inquérito, expressando as mesmas aspirações. Após o Inquérito são desencadeadas reformas do Distrito Federal, comandadas pelo próprio Fernando de Azevedo, e a reforma mineira projetada por Francisco Campos. Assim sendo, o Inquérito exemplifica a existência de debates, expondo os princípios orientadores e o ideário subjacente às realizações educacionais do período.

Esta série de matérias jornalísticas foi posteriormente reunida com o título *A educação pública em São Paulo: problemas e discussões*, dividido em três seções, referentes ao ensino primário e normal, ao ensino técnico e profissional e ao ensino secundário e superior. Cada uma das seções tem uma introdução de Fernando de Azevedo, as respostas dos especialistas e, à guisa de conclusão, uma síntese comentada das questões discutidas. A interpretação de que o Inquérito é um *texto de combate* é apontada por um de seus participantes: "As perguntas foram tão habilmente formuladas que a sua simples enunciação responde quase por completo aos diferentes itens e indica o caminho a seguir na resolução de tal importante problema" (Azevedo, 1937, p. 203, resposta de Navarro de Andrade sobre o ensino técnico e profissional) e ressaltada por Luiz Antonio Cunha (1986): "A escolha dos informantes, somada à formulação das perguntas, produziu o resultado esperado: concordância quase total com o diagnóstico-projeto de Fernando de Azevedo" (Cunha, 1986, p. 225).

Nesse documento, explicita-se a concepção de reforma educacional integrada a um projeto de transformação da sociedade, no qual a escola seria, ao mesmo tempo, desencadeadora e consolidadora de inovações. O texto introdutório afirma a necessidade de transformações sociais e educacionais, por meio das quais "se pretendia substituir uma democracia de fato, em que as instituições políticas desabrochassem, na sociedade brasileira, como um produto natural de uma estrutura social e econômica, reconstruída em bases verdadeiramente democráticas", e, neste sentido, é preciso "uma vontade

decidida de atacar pela frente reformas escolares, destinadas a ajustar as instituições educacionais às novas condições de vida social e econômica do país (AZEVEDO, 1937, pp. xxx-xxxi).

Iniciando o Inquérito sobre o Ensino Primário e Normal, a primeira questão destina-se a evidenciar que o estado de São Paulo não mais ocupa o primeiro lugar nas realizações educacionais nacionais e, embora estando avançado em relação ao restante do país, deixou de ser um exemplo (numa referência à primeira década republicana); mas, indubitavelmente, deve voltar a sê-lo, produzindo soluções para a retirada dos entraves existentes, e o primeiro passo é, evidentemente, a realização do Inquérito. A inovação e a modernização (palavras-chave para a compreensão desse texto) devem ser obtidas com a utilização de recursos científicos e teorias sociológicas, despertando no professor o desejo de investigar. As necessidades mais prementes no âmbito do ensino são: debelar o analfabetismo; ampliar o tempo de escolaridade; investir contra professores mal preparados e desinteressados em se aprimorar; lutar contra a ausência de um sistema de promoção, o favorecimento da teoria em detrimento da prática nos cursos normais e a ausência de especialização para as novas necessidades. Além disso, a escola primária deve estar voltada para a vida real, preparando vocações para o trabalho, e as escolas normais devem ser transformadas em escolas de ensino técnico, suprimindo-se grande parte daquelas existentes, adquirindo material didático de boa qualidade, construindo salas-ambiente, incentivando as conferências e os cursos de atualização, valorizando o trabalho docente por meio de bons salários e concebendo as lições práticas como componente formativo essencial.

Coloca-se assim um novo sistema doutrinário sobre a educação que pretende renovar as práticas pedagógicas e fomentar amplas reformas. Para compreendê-lo em termos de um novo modelo para a profissão docente, decorrente de nova proposta metodológica, faz-se necessário analisar as proposições de um de seus principais formuladores, John Dewey.

2. O MÉTODO DE ENSINO DEFINIDO PELA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Dewey, em seu livro *Democracia e educação*, publicado no Brasil em 1936 integrando a coleção Atualidades pedagógicas da Editora Nacional (ver Toledo, 2001), denomina experiência reflexiva o método de ensino adequado para colocar em prática uma nova concepção educacional. Esta experiência consiste numa combinação muito específica de elementos ativos e passivos capazes de gerar conhecimento, isto é, significado para o sujeito que as pratica. Para o autor, esses dois movimentos de tentar e de sofrer as conseqüências da ação possibilitam a descoberta das relações entre as coisas, ou, em suas próprias palavras, "experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em conseqüência torna-se instrução" (Dewey, 1979, p. 153). Assim sendo, a experiência educativa é aquela que possibilita a percepção das relações existentes entre fatos, seres e objetos. Há, intrínseca ao conceito, a idéia de ação e de reação, isto é, de inter-relação.

Dewey apresenta seu conceito de experiência reflexiva com o objetivo de desencadear práticas pedagógicas situadas num novo referencial, e o faz a partir da crítica elaborada sobre outras propostas. Segundo o autor, a experiência reflexiva poderia evitar o dualismo espírito/corpo sempre presente e com abordagens distintas nas correntes pedagógicas, além de outros como interesse/disciplina e ação/pensamento.

Ligada a esse conceito de experiência está a teorização sobre o conhecimento contida na afirmação de que "toda percepção e toda idéia nada mais é do que senso do alcance, do uso e da causa de alguma coisa" (idem, p. 156), exemplificada na afirmação de que "não reconhecemos um carro depois de juntarmos todas as suas partes; é a relação característica entre essas partes que faz que ele seja um carro" (idem, p. 157); e para o autor a única e exclusiva fonte de percepção da relação entre as coisas é a experiência que implica tentar e sofrer conseqüências. Essa nova proposi-

ção metodológica decorre, portanto, de uma nova teorização sobre o conhecimento, vinculando-o à aplicabilidade.

Comparando o valor entre a teoria e a experiência, o autor afirma que a teoria não tem significado senão quando crivada pela experiência, que por sua vez é capaz de mobilizar conhecimento intelectual para produzir saber. A teoria sem experiência, além de inútil, pode ser também prejudicial quando obscurece o intelecto e impede novas percepções e dificuldades. O papel do pensamento na experiência é assim definido por Dewey:

> Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em conseqüência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa, que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. [...] Por outras palavras – pensar é o esforço intencional para descobrir as *relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas [p. 159].

O pensamento é posto em marcha a partir de alguma dificuldade, de algum problema, da necessidade de uma resposta própria da pessoa, que participará da resposta e das conseqüências, proposição assim explicitada:

> O objeto do ato de pensar é contribuir para chegar-se a uma conclusão, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que já *é* conhecido. [...] Uma vez que o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas. Adquirir é sempre ato secundário, e sempre serve de

instrumento para o ato de inquirir. Este é uma procura, uma pesquisa daquilo que não se acha à mão. [...] Mas todo o ato de pensar é investigação, é pesquisa pessoal, original, da pessoa que faz, mesmo que todo o resto do mundo já conheça aquilo que ela procura descobrir [idem, p. 162].

Definido o conceito de experiência reflexiva, Dewey vai estabelecer o método mais adequado para desencadear o processo de conhecimento no aluno, isto é, os passos metodológicos que garantam que o ato de pensar vai tornar-se experiência, uma vez que "o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento" (idem, p. 167).

Dentre essas condições, o ponto de partida é a experiência, isto é, "tentarmos fazer alguma coisa, e essa coisa fazer-nos perceptivelmente outra em retorno" (idem, p. 168). A experiência qualitativamente superior é aquela não acadêmica, que possibilita estabelecer ligação com situações vividas fora da escola; trata-se de recriar na escola o despertar do interesse, tendo como modelo as situações cotidianas que acionam esse mecanismo no dia-a-dia, provocando a reflexão. Assim sendo, Dewey traz de fora da escola o modelo de aprendizagem a ser adotado em todas as situações em que se procura gerar conhecimento. Esse modelo é aquele já vivenciado pelo estudante em sua vida ordinária. Dewey aponta o argumento decisivo para estabelecer os processos cotidianos de aprendizagem como modelos educacionais:

[...] se tivermos em vista despertar a inteligência e o pensamento e não meras aquisições de palavras, a primeira apresentação de qualquer matéria na escola deve ser o menos acadêmica ou escolástica possível. Para compreender o que significa uma experiência ou uma situação empírica, o espírito precisa

> evocar a espécie de situação que se apresenta naturalmente fora da escola – as espécies de ocupações que na vida comum provocam o interesse, pondo em jogo a atividade. E um exame honesto dos métodos que dão sempre resultados na educação formal, quer em aritmética, quer para se aprender a ler, ou para se estudar geografia, ou física, ou uma língua estrangeira, revelará que a sua eficácia depende da circunstância de reproduzirem de certo modo o tipo das situações que, fora da escola, na vida ordinária, provocam a reflexão. Todos esses métodos dão aos alunos alguma coisa para fazer e não alguma coisa para aprender; e o ato de fazer é de tal natureza que exige a reflexão ou a observação intencional das relações; daí, naturalmente, resulta aprendizagem [idem, p. 169].

Dado ser esse o ponto de partida da aprendizagem, torna-se imprescindível discutir o problema gerador da reflexão e do conhecimento, e, nesse sentido, o autor estabelece que o problema deve apresentar-se naturalmente a partir da experiência pessoal do aluno, ser problema para o próprio aluno e não para o professor ou proposto pelo livro, o que só pode ser obtido com o auxílio de mais instrumentos, mais material e mais oportunidades disponibilizados pela escola.

Estabelecido o problema a ser investigado com base em uma necessidade real da experiência, chega-se ao segundo passo do método de ensino, que consiste na coleta de dados "para suprir as considerações indispensáveis à análise e percepção da dificuldade específica que se apresentou por si mesma naquela situação de experiência" (idem, p. 172). Aqui, novamente, toma-se como modelo a experiência cotidiana, reproduções de situações nas quais os alunos já tenham empregado atividades semelhantes àquelas exigidas pelo novo problema a ser investigado. Para o autor, "Grande parte da arte da educação reside em tornar a dificuldade dos novos problemas suficientemente grande para dar trabalho ao espírito mas suficientemente pequena para que, ao lado da con-

fusão naturalmente originada pelos seus elementos novos, existam pontos claros e familiares, de que possam brotar sugestões utilizáveis" (idem, ibidem). Isto faz que a experiência anterior seja um ponto ao qual se possa recorrer para buscar caminhos e material de reflexão. A experiência alheia, contida nos livros ou de propriedade do professor, também é importante fonte de dados, mas não deve ser demasiadamente utilizada, a fim de evitar que

> Os alunos que atocharam os seus "espíritos" com toda a espécie de materiais a que nunca darão emprego intelectual, sentir-se-ão com toda a certeza embaraçados quando tentarem refletir. Não adquiriram a prática de selecionar o mais apropriado e nem critério para empregá-lo, tudo se conserva no mesmo nível inerte e estático. Mas, se assim é em relação a informações e "conhecimentos" ministrados por si mesmos e pelo seu próprio imaginário mérito, é discutível se os conhecimentos empregados eficazmente em atos para a realização dos fins do próprio estudante não teriam necessidade de completar-se com mais recursos da natureza de livros, de imagens e conversações do que os habitualmente disponíveis [idem, pp. 173-174].

A busca de dados é destinada à produção de idéias, despertando sugestões e não, ainda, respostas ao problema colocado. "Mas as sugestões, por outro lado, se projetam para além dos dados da experiência. Elas prevêem resultados possíveis, coisas a *fazer* e não fatos (coisas já feitas). A inferência é sempre uma invasão no desconhecido, um salto dado daquilo que é conhecido para o desconhecido" (idem, p. 174). Essas sugestões, produzidas com base nos dados, são os elementos de ligação entre o já conhecido e o desconhecido. Sendo o problema originário da experiência do aluno, a busca de elementos novos deve servir para inseri-los no problema formulado e para estabelecer relações novas, ou, nas palavras do próprio Dewey, "dar às coisas ordinárias usos que ainda não haviam ocorrido a outras pessoas. É nova a operação,

mas não são novos os materiais com que ela é feita" (idem, p. 75). Nas novas relações estabelecidas encontra-se a originalidade do pensamento, e é a partir delas que Dewey critica a escola tradicional na qual o professor transmite conhecimentos aos alunos. Para ele, isso não pode ser feito, pois uma pessoa fornece fatos para a outra e não idéias:

> Se o pai ou o professor proporcionou as condições que estimulam o pensamento e assumiu atitude interessada para com a atividade de quem aprendeu, participando da experiência comum ou conjunta, fez com isso, tudo o que uma segunda pessoa pode fazer para incentivar o aprendizado de outra. O resto é com a pessoa diretamente interessada. Se ela própria não puder conseguir a solução do problema (é claro que não isolada e sim em correspondência com seu professor e outros discípulos) e descobrir seu próprio caminho, não aprenderá, nem mesmo que possa dar resposta perfeitamente certa. Podemos e fazemos transmitir "idéias" preparadas, idéias "feitas", aos milheiros; mas geralmente não nos damos muito trabalho para fazer com que a pessoa que aprende participe de situações significativas onde sua própria atividade origina, reforça e prova idéias – isto é, significações ou relações percebidas. Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o oposto de fornecer idéias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado, não é inércia e sim participação na atividade. Em tal atividade compartida, o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel (idem, p. 176).

Explicita-se nesse fragmento a inflexão na profissão docente que se vinha afirmando ter ocorrido ao longo do século XX: na medida em que o conhecimento tem como ponto de partida a ex-

periência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente participa das atividades em condições de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem, dirigindo o processo. Essa inflexão marcará as concepções pedagógicas do século XX com implicações que serão discutidas mais adiante.

Retornando agora às proposições metodológicas apresentadas por Dewey, chega-se à etapa do processo de aquisição de conhecimento no qual as idéias obtidas com base na busca e coleta de dados devem ser aplicadas para que não permaneçam como idéias ou sugestões. A aplicação é que vai garantir-lhes pleno significado, investindo também aí contra a artificialidade dos conhecimentos tradicionalmente adquiridos na escolarização:

> Nos lugares em que as escolas são providas de laboratórios, oficinas e jardins, e em que se usam livremente dramatizações, brinquedos e jogos, existem oportunidades para se reproduzirem as situações da vida, e para adquirir e aplicar informações e idéias na realização de experiências progressivas. As idéias não ficam segregadas, a formarem uma ilha isolada. Elas animam e enriquecem o curso da vida comum. Os conhecimentos vitalizam-se com o ser postos em ação, com o exercerem a sua função na direção das atividades [idem, p. 178].

Ao serem postas em ação nesse ambiente, as idéias revelam a íntima conexão existente entre o método e a matéria de estudo, sendo esta apenas um meio para se atingirem melhores resultados. A distinção entre método e matéria, para o autor, é algo criado *a posteriori*, num esforço intelectual para entendimento do processo, mas não inerente ao processo quando ele está ocorrendo. Fica claro assim que, dada a tentativa de reproduzir na escola as situações problematizadoras e, portanto, desencadeadoras de aprendizagem, essa instituição deve equipar-se com elementos e mate-

riais que propiciem o prosseguimento da investigação em condições análogas àquelas da vida cotidiana.

> A experiência, em sua qualidade de percepção da associação entre alguma coisa tentada e alguma coisa em conseqüência disso sentida ou sofrida, é um processo. Independentemente do esforço para orientar o curso tomado pelo processo, não há distinção entre o objeto e o método da experiência. Existe simplesmente uma atividade que encerra a ação do indivíduo e a ação do meio [idem, p. 183].

Para o autor, um dos principais erros a serem evitados no ensino é a negação das situações ocorridas na vida prática; daí decorrem a separação entre método e matéria – produto tipicamente escolar – e o desligamento da aquisição de conhecimento de finalidades reais. A não observância desses cuidados abre espaço para a utilização de punições e para a crença na existência de receitas para ensinar.

Embora criticando-os, Dewey afirma que não se deve esquecer o conhecimento sobre os métodos já utilizados e assentados na tradição escolar. Cumpre, no entanto, dar-lhes um uso novo, transformando-os. Mas a utilização de um método geral para ensinar e aprender ficará sempre na dependência de um certo método individual:

> Os elementos específicos de um método ou modo individual de se haver com um problema encontram-se, em última análise, nas tendências inatas e nos hábitos e interesses adquiridos. O método de uma pessoa variará do de outra (*é esta variação devida e apropriada*) segundo variam suas instintas qualidades originárias, sua experiência passada e suas preferências. Aqueles que já observaram as ditas variedades, possuem conhecimentos que auxiliarão os professores a compreen-

> der as reações diferentes dos alunos, e a guiar essas reações de modo a conseguir-se maior eficiência. O estudo da criança, a psicologia e o conhecimento do meio social servem de complemento aos conhecimentos pessoais adquiridos pelo professor. Mas os métodos continuam a ser o interesse, o contacto e o modo de trabalhar pessoais de um indivíduo em relação à matéria do estudo e jamais se poderão catalogar todas as suas formas e matizes [idem, p. 191].

Evidencia-se nesse trecho uma das conseqüências para a formação de professores provocadas nesse novo modelo: o conhecimento do professor para o desempenho de sua profissão desloca-se para o processo de aprendizagem do aluno e para o estudo do meio que oferecerá reação, entraves ou estímulos à aprendizagem.

Com as proposições de Dewey, fica-se, portanto, diante de um novo modelo educacional, de um novo sistema pedagógico que alia de uma nova maneira a teoria sobre o conhecimento, o conteúdo a ser ensinado e o trabalho a ser realizado pelo professor. Alguns termos importantes precisam ser pontuados para a compreensão da complexidade dessa questão.

Comparado ao *método de ensino intuitivo* que vigora no início do século XX, temos na proposição de Dewey, que predomina como modelo pedagógico até o final desse mesmo século, mudanças significativas. O objeto como ponto de partida das idéias é substituído pelo problema, e pode-se argumentar quanto às implicações daí decorrentes que, enquanto os objetos e as coisas, introduzidas na escola como objetos didáticos, tinham um forte vínculo com a produção social e com a aplicação do conhecimento científico, o problema, ponto de partida da concepção deweyana, guarda forte relação com a percepção do próprio indivíduo sobre a sociedade na qual ele se insere, percepção esta que, por sua vez, depende das experiências já vivenciadas. A seleção do objeto didático, embora guardasse relações com a infância, era uma escolha do adulto guiada por finalidades escolares. O problema como

ponto de partida do conhecimento é problema também para o professor, que se deve ocupar com os meios para seu enfrentamento.

Embora nas duas concepções se afirme a importância da atividade do aluno, estamos diante de compreensão diferente do que seja atividade: nas *lições de coisas*, a atividade do aluno é falar, responder perguntas, desenhar, pintar, expressar-se oralmente e por escrito, emitindo sua compreensão da atividade proposta e esperada pelo professor. Tais atividades são bastante valorizadas e vistas como inovadoras porque estão se contrapondo ao ensino centrado na fixação, no qual a repetição e a memorização são mais importantes que o entendimento do processo. O objeto diante da criança desencadeava perguntas, feitas pelo professor e respondidas pelos alunos (os modelos de lições são exatamente exemplos de perguntas a serem feitas e apresentam também a resposta que se espera dos alunos e que possibilita a nova pergunta do professor, encadeada à resposta dada). Na concepção de Dewey, a atividade implica atividade corporal, que alimenta a atividade do pensamento e é traduzida numa solução que deve ser testada na prática. A solução do problema pode até ser teórica, mas deve evidenciar a possibilidade de interferência na situação proposta. Por isso Dewey recomenda que se deve dar alguma coisa para o aluno fazer: a aprendizagem adquirida será o ganho sobre a atividade de fazer.

A ligação com a vida cotidiana proposta desde o século XVII para a educação de crianças também tem conotações bastante diferenciadas nas duas proposições. No *método de ensino intuitivo* a ligação com a vida, o conhecimento cotidiano, é um pretexto para dar início ao novo conhecimento; partir de um objeto conhecido funciona como motivação, como elemento para prender a atenção de seres não muito propícios à atividade acadêmica e levá-los à observação, requisito fundamental para a aprendizagem, estando, portanto, ligada a uma concepção específica sobre o processo de aprendizagem do aluno. Feito esse elo com as coisas conhecidas e cotidianas, trata-se de distanciar-se delas, provocando uma

compreensão não presente nas atividades cotidianas (a vassoura é objeto conhecido, mas trata-se de levar as crianças a compreenderem a forma geométrica da vassoura, o material de que é feita, por quem é feita e qual seu uso, além dos diferentes tipos de vassoura existentes). Na concepção de Dewey, a ligação com a vida não é pretexto, mas definição do conteúdo escolar; o conteúdo a ser ensinado pela escola é determinado pelo problema posto para o aluno por sua vida cotidiana. Assim é que o modelo de método de conhecimento a ser desenvolvido é copiado dos processos cotidianos de aquisição de conhecimentos e de soluções.

Todos esses aspectos estão entrelaçados no conceito de experiência, e é com base nele que se evidencia claramente a grande diferenciação e o deslocamento quanto ao papel do professor na educação escolarizada.

A concepção escolanovista formulada por John Dewey, embora pretenda fazê-lo, não harmoniza a tríade escolar composta pela atividade do professor, o conteúdo a ser ensinado e a aprendizagem da criança. Analisada em seus próprios termos, há uma preponderância no processo de aprendizagem do aluno determinando a participação dos outros dois pólos dessa relação. Se o ponto de partida do conhecimento é a experiência do aluno, e o conhecimento adquirido deve retornar a essa experiência, guiando-lhe a ação, a possibilidade de interferência do professor estará sempre na dependência do problema formulado e da capacidade de o aluno chegar a bom termo nesse processo; se o conteúdo a ser ensinado deve ser crivado pela experiência do aluno que busca por ele de acordo com a demanda dos problemas, diminui também a esfera de participação escolar na determinação e imposição sobre o conteúdo. Ao professor e às suas necessidades formativas abre-se um enorme campo de conhecimentos centrado no processo de conhecimento do aluno, aumentando assim a esfera de influência dos conhecimentos psicológicos e sociológicos, ainda presente no campo doutrinário da educação. A inflexão na função docente a que estamos aludindo desde o início desse texto ocorre na medida

em que deter conhecimentos sobre o processo metódico de provocar a aprendizagem no aluno coloca o professor como agente responsável por esse processo de modo mais seguro – a garantia do método –, ao passo que deter conhecimentos sobre o processo cognitivo e sobre o meio no qual se insere a instituição escolar coloca-o na posição indiferenciada de participante desse mesmo meio, sem garantias de qual elemento determina a aprendizagem.

Enquanto proposição doutrinária sobre a educação, apresentando um novo patamar para a prática pedagógica, Dewey envereda pela tentativa de superar a separação entre teoria e prática, aliando-as no conceito de experiência reflexiva, empreendimento filosófico de difícil execução. Outra crítica freqüentemente apontada em sua concepção deve-se à identificação entre ensino e pesquisa que emerge da afirmação de que aprender é resolver problemas, com a consequente priorização do processo de aprendizagem em detrimento da matéria a ser ensinada. Segundo Arendt, o pressuposto básico desta identificação é "que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós fizemos" (1978, p. 232), contra o qual ela argumenta:

> Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de parte em sua educação.

> [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo [Arendt, 1978, p. 239].

Criticando também esse aspecto da formulação escolanovista, Saviani (1985) afirma que nela há uma indevida identificação entre ensino e pesquisa, reduzindo-se o primeiro ao segundo, e que a solução de problemas, componente metodológico exclusivo nessa proposição, só é possível a partir de um patamar de conhecimentos anteriormente adquiridos. Aponta também que a matéria desconhecida não deve ser definida em termos individuais, mas sociais, a fim de que sejam estabelecidos critérios de adequabilidade e pertinência para julgar a aprendizagem.

Marcus Vinicius da Cunha (2001), no entanto, classifica o método proposto por Dewey como estreitamente dependente das condições do ambiente social e escolar, com base nas quais a experiência reflexiva poderia vir a ser um caminho garantidor de aprendizagem.

John Dewey, com seus escritos, é o autor de maior influência até o final do século XX como formulador de um sistema doutrinário para a pedagogia. Reunindo teorias sobre o conhecimento, sobre a sociedade e o papel nela desempenhado pela educação, seus textos enfrentam também a difícil tarefa de se transformarem em diretrizes para as práticas escolares, acrescida de uma dificuldade posta por suas próprias formulações: dada a não existência de "receitas para ensinar", pelo fato de o processo de aprendizagem iniciar-se com problemas postos pelo próprio aluno, não é possível disseminar essa concepção com as mesmas estratégias utilizadas pelo *método de ensino intuitivo*, os manuais e modelos de lições.

Novamente os estudos de Carvalho (2002) explicitam o difícil contexto e os diferentes matizes que o ideário escolanovista enfrentou em sua disseminação no Brasil. Dialogando com adeptos do *método de ensino intuitivo*, com os católicos, e buscando a hegemonia de um modelo escolar, esse movimento teve que se redefinir, ajustar seus termos e conceitos, polemizar em escritos, a fim de estabelecer diferenciação e, entre elas, certamente ocupa lugar de destaque a tentativa de mudança de mentalidade na formação de professores, condição necessária para a efetivação das práticas pretendidas. As diferenças entre as novas e as velhas propostas são, ao mesmo tempo, tênues e nitidamente demarcadas:

> Tênues porque percebê-las exigia conhecimento das mais recentes descobertas do campo da psicologia, assim como uma adequada compreensão das conseqüências desse conhecimento para a prática pedagógica. Nitidamente demarcadas, pois, para os iniciados nas novas teorias psicológicas, tratava-se de uma verdadeira revolução no modo de conceber a atividade da criança e de regrar a prática pedagógica capaz de fornecê-la. Promover essa compreensão implicava levar o professor à compreensão das "novas finalidades sociais" da escola. Mas também significava fazê-lo percorrer o caminho que leva à superação de suas concepções sobre a atividade das crianças, deslocando-as do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício de suas *faculdades* [Carvalho, 2002, p. 387].

O trabalho de Diana Vidal (2001) também descreve as dificuldades enfrentadas pelas proposições escolanovistas ao se transformarem em diretrizes para a prática pedagógica. Analisa a formação docente num contexto bastante privilegiado – o Instituto de Educação do Distrito Federal –, nos anos de 1932 a 1937, período no qual Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho desempenharam ali suas funções. Compartilhando o mesmo discurso, e, portanto, os mesmos objetivos, as práticas coor-

denadas por cada um desses autores revelam as diferentes possibilidades interpretativas de um mesmo sistema doutrinário, a ênfase em diferentes aspectos: a criação do sistema escolar, a concepção psicológica da qual decorre a tarefa docente, a intervenção pautada por testes, enquetes e medidas estatísticas, a escola-laboratório, o conceito de experiência.

A determinação intrínseca à concepção pedagógica de John Dewey e que estabelece as condições necessárias à sua aplicação está apresentada pelo próprio autor no mesmo texto aqui analisado: o pré-requisito imprescindível para a efetivação de suas propostas é a existência de uma sociedade democrática, não apenas como regime político, mas como forma de vida compartilhada na qual os problemas sejam comuns ao grupo e a solução desencadeada no processo de conhecimento possibilite a intervenção na sociedade.

As sociedades do século XX, principalmente a brasileira, desenvolveram-se na direção do aguçamento das desigualdades econômicas, políticas e sociais e, portanto, da redução da oportunidade de experiências culturais significativas. Tomá-las como ponto de partida do processo de aprendizagem pode constituir-se em mecanismo segregador e reducionista.

Enfrentando as dificuldades postas por qualquer inovação para transformar-se em prática pedagógica, as proposições originadas na concepção deweyana transformaram-se até o final do século XX em alguns *slogans* que perderam suas vinculações com as formulações originais, em si mesma controversas, para transformarem-se em frases que receberam novas interpretações ou às quais novas teorizações foram acrescentadas sem que tenha havido a busca da coerência e a análise rigorosa dos conceitos, como é o caso, por exemplo, da valorização da vida cotidiana e da centralidade da experiência do aluno no processo de aprendizagem. Descolados dos sistemas pedagógicos que lhes dão significações, esses *slogans* permanecem há cem anos na educação brasileira, reduzidos e simplificados em relação às intenções de seus formuladores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNHA, Heládio C. G. (1976). *A instrução pública no estado de São Paulo: a Reforma de 1920*. São Paulo, Estudos e Documentos, FE/USP, vol. 12.

ARENDT, Hannah (1978). "A crise na educação". In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva.

AZEVEDO, Fernando de (1937). *A educação pública em São Paulo: problemas e discussões*. Inquérito para *O Estado de S.Paulo*. São Paulo, Nacional.

BARBOSA, Rui (1947). *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde (Obras Completas, vol. 10, t. 1-4).

BIANCO, Judite E. R. (1999). *As lições de coisas no projeto republicano paulista (1890 – 1920)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Franca.

BOTO, Carlota J. M. C. dos Reis (1990). *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

BUISSON, Ferdinand (dir.) (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris, Hachette.

CALKINS, Norman A. (1950). *Primeiras lições de coisas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde.

CAPELATO, Maria H. (1989). *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)*. São Paulo, Brasiliense.

CARVALHO, Marta M. C. de (1989). *A escola e a República*. São Paulo, Brasiliense.

____________. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, EDUSF.

___________. (2001). "A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura". In: VIDAL, D. G. & HILSDORF, M. L. S. (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicas em história da educação.* São Paulo, EDUSP.

___________. (2002). "Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola". In: FREITAS, M. C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância.* São Paulo, Cortez.

CATANI, Denice B. (2003). *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.* Bragança Paulista, EDUSF.

COMÊNIO, João A. (1966). *Didactica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

CUNHA, Luiz A. (1986). *A universidade temporã.* Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CUNHA, Marcus V. (2001). "Dewey, Escola Nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização". In: ALMEIDA, Jane S. de. *Estudos sobre a profissão docente.* Araraquara, Laboratório Editorial / São Paulo, Cultura Acadêmica.

DELON, C. (1892). *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedés de Pestalozzi et de Froebel transformés et adaptés a l'usage des écoles françaises.* Deuxième partie. Paris, Hachette.

DELON, Fanny Ch. & DELON, M. Ch. (1913). *Méthode intuitive. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procedés de Pestalozzi et de Froebel transformés et adaptés a l'usage des écoles françaises.* Première partie. 6. ed. Paris, Hachette.

DEWEY, John (1979). *Democracia e educação. Introdução à filosofia da educação.* 4. ed. São Paulo, Nacional (coleção Atualidades pedagógicas).

FORQUIN, Jean C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre, Artes Médicas.

KUHLMANN JR., Moysés (2001). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais*. Bragança Paulista, EDUSF.

MICELI, Sérgio (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo, Difel.

NAGLE, Jorge (1976). *Educação e sociedade na Primeira República*. 4. ed. São Paulo, E.P.U./ Rio de Janeiro, FNME.

PAROZ, Jules (1875). *Plan d'études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans*. Neuchâtel (Suíça), James Attinger.

RABELAIS, François (s/d.) *Gargantua*. Rio de Janeiro, Ediouro.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1968). *Emílio ou da educação*. São Paulo, Difel.

SAFFRAY (1908). *Lições de cousas*. Porto, Moderna.

SAVIANI, Dermeval (1985). *Escola e democracia*. 9. ed. São Paulo, Cortez/ Autores Associados.

SOUZA, Rosa F. de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo, Editora da UNESP.

TOLEDO, Maria R. de A. (2001). *Coleção Atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo.

VALDEMARIN, Vera T. (2000a). "Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios". In: VAIDERGORN, J. (org.). *O direito a ter direitos*. Campinas, Autores Associados.

____________. (2000b). *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a Reforma Educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo, Cultura Acadêmica.

____________. (2004). *Estudando as lições de coisas*. Campinas, Autores Associados.

VIDAL, Diana G. (2001). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto Federal de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, EDUSF.

WARDE, Mirian J. (2002). "Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): a exhibit showing 'machinery for making machines'". In: FREITAS, M. C. & KUHLMANN JR., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, Cortez.

Sobre os Autores

Dermeval Saviani

Formado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1966), Dermeval Saviani é doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1986), tendo realizado "estágio sênior" na Itália em 1994-1995. Autor de grande número de trabalhos publicados na forma de livros e de artigos em revistas nacionais e internacionais, concluiu 18 projetos de pesquisa e orientou mais de uma centena de trabalhos acadêmicos. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq e coordenador de pós-graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), PUC-SP e Unicamp, diretor associado da Faculdade de Educação da Unicamp e sócio fundador da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Educação (Ande), Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec) e Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da qual foi o primeiro presidente. Emitiu grande número de pareceres científicos para agências de apoio à pesquisa, universidades, associações científicas, revistas e congressos da área de educação. Foi condecorado com a Medalha do Mérito Educacional do MEC e recebeu da Unicamp o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica. Atualmente é professor emérito da Unicamp, pesquisador I-A do CNPq e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (Histedbr).

(Fotografia: arquivo da autora)

Jane Soares de Almeida

Com formação em pedagogia, Jane Soares de Almeida é mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), doutora em história e filosofia da educação pela Universidade de São Paulo (USP) e livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Realizou estágio de doutorado em 1994 na Universidade de Lisboa (Portugal), com auxílio da Capes, e em 1996 foi professora visitante na Universidade de Harvard (Estados Unidos) durante período de pós-doutorado, com bolsa de pesquisa da Fapesp. Em 2001/2002, esteve na Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha) para realização de pós-doutorado com financiamento da Fapesp. Desenvolve estudos na área de história da educação, formação de professores, gênero e diversidade cultural. É autora de vários livros e trabalhos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais que abrangem essas temáticas. Entre essas publicações, destaca-se *Mulher e educação: a paixão pelo possível*, livro publicado pela Editora da Unesp. Também organizou as coletâneas *Estudos sobre a profissão docente*, livro publicado pela Cultura Acadêmica (São Paulo) e *Profissão docente e cultura escolar*, da Intersubjetiva (São Paulo). Tem também como destaque o livro *O legado educacional do século XIX*, em co-autoria. Orientou várias teses de doutorado e dissertações de mestrado. Foi coordenadora do Conselho de Curso de Pedagogia na Unesp de Araraquara e membro titular do Conselho Universitário, Conselho Curador da Fundunesp e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, além de outras funções em colegiados centrais da Unesp, onde é colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. É pesquisadora do CNPq e consultora educacional. Também faz parte do corpo de especialistas do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp), onde coordena a linha de pesquisa "Formação de educadores" e participa do Conselho de Curso de Pedagogia. E-mails: jane.almeida@pesquisador.cnpq.br /janeal@vivax.com.br

ROSA FÁTIMA DE SOUZA

Rosa Fátima de Souza é graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (1985), mestre em educação pela UNICAMP (1991), doutora em educação pela USP (1997), com especialização na Universitat Autònoma de Barcelona (Espanha) e pós-doutorado na University of Wisconsin (EUA). É autora de várias publicações, destacando-se o livro *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*, publicado pela Editora da UNESP, e *O direito à educação*, publicado pela Editora da UNICAMP. É coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Centro Cultural Professor Waldemar Saffioti (UNESP), membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Cultura e Desenvolvimento (GEICD) e co-responsável pela coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Cultura. Atualmente é professora assistente da UNESP e pesquisadora do CNPq, desenvolvendo pesquisas na área de história da educação.

(Fotografia: arquivo da autora)

VERA TERESA VALDEMARIN

Vera Teresa Valdemarin é professora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) e bolsista do CNPq na modalidade produtividade em pesquisa. Nessa mesma instituição é membro do GEICD e co-responsável pela coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Cultura, além de ter atuado na coordenação do curso de pedagogia e na vice-coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Graduada em pedagogia, obteve o título de mestre em pesquisa educacional na UFSCAR em 1986; o título de doutora em história e filosofia da educação na Faculdade de Educação da USP em 1994 e o título de livre-docente em filosofia da educação na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP). Tem, entre outras publicações, *O liberalismo demiurgo* (Cultura Acadêmica, 2000) e *Estudando as lições de coisas* (Autores Associados, 2004).

Dermeval Saviani

Professor emérito da UNICAMP, pesquisador do CNPq e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"(HISTEDBR).

Jane Soares de Almeida

Professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. Pesquisadora do CNPq. Especialista do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Rosa Fátima de Souza

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, *campus* de Araraquara, pesquisadora do CNPq e coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória (CCPWS/UNESP).

Vera Teresa Valdemarin

Professora adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

Qual é o legado educacional do século XX? A questão não é simples e comporta inúmeras possibilidades de análise. Neste livro, os autores interrogam essa herança revisitando novos e velhos objetos, numa interpretação provocativa e fecunda. O balanço histórico volta-se para o processo de democratização da escola pública, para a formação de professores e a feminização do magistério, para o modelo de organização e o projeto cultural da escola primária e para a questão do método de ensino. Com uma linguagem clara e fluente, o livro convida o leitor a enveredar-se pelas proposições, as iniciativas, os avanços e recuos que marcaram a trajetória "recente" da educação escolar no país, constituindo-se, portanto, em texto fundamental para a compreensão da educação brasileira.

Rosa Fátima de Souza

ISBN 85-7496-105-1
9 788574 961057